

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/323111448>

# Empoderar Todos Os Estudantes Em Larga Escala

Book · February 2018

CITATIONS  
0

READS  
157

1 author:



Fernando Reimers  
Harvard University

149 PUBLICATIONS 1,064 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Global Citizenship Curriculum [View project](#)



Global Education Innovation Initiative [View project](#)

# EMPODERAR TODOS OS ESTUDANTES EM LARGA ESCALA

---

**Fernando M. Reimers (Editor)**

Com Contribuições de:

Alejandro Almazán Zimerman, Connie K. Chung, Allan J. Coutinho,  
Armando Estrada, Luis E. García de Brigard, Paulina Griño,  
Santiago Isaza Arango, Ken Kay, César Alberto Loeza Altamirano,  
Charlie MacCormack, Eileen McGivney, María Carolina Meza,  
María Figueroa, Luis Felipe Martínez-Gómez,  
Pak Tee Ng e Rafael C. P. Parente



*Coordenadores e Revisão da Tradução: Allan Michel Jales Coutinho e Fernanda Trindade Luciani*  
*Tradutores: Allan Michel Jales Coutinho, Amanda Ariela Bustos de Solza, César Augusto Alves dos Santos,*  
*Fernanda Trindade Luciani e Stefani Moreira Aquino Toledo*

# **Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala**

**Fernando M. Reimers (Editor)**

**Com contribuições de:**

Alejandro Almazan Zimerman, Connie K. Chung,  
Allan Michel J. Coutinho, Armando Estrada,  
Luis E. Garcia de Brigard, Paulina Grino,  
Santiago Isaza Arango, Ken Kay, Cesar Alberto Loeza  
Altamirano, Charlie MacCormack, Eileen McGivney,  
María Carolina Meza, María Figueroa, Felipe Martínez,  
Pak Tee Ng, and Rafael C. P. Parente

Coordenadores e Revisão da Tradução: Allan Michel Jales  
Coutinho e Fernanda Trindade Luciani

Tradutores: Allan Michel Jales Coutinho, Amanda Ariela  
Bustos de Solza, César Augusto Alves dos Santos, Fernanda  
Trindade Luciani e Stefani Moreira Aquino Toledo

© Fernando M. Reimers (Editor) Esse trabalho pode ser utilizado sob Licença Internacional do Creative Commons com Atribuição 4.0. Para ver cópia desta licença <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN-13: 978-1983897689

ISBN-10: 198389768X

Número da Biblioteca do Congresso  
dos Estados Unidos: 2018900795

Library of Congress Control Number: 2018900795

"Um dos maiores desafios para o nosso mundo em rápida transformação é como preparar nossas crianças adequadamente para o futuro. Este livro veio em boa hora para debater porque e como a educação pode se tornar relevante para crianças em todo o mundo. O professor Reimers e seus colegas discutem como os sistemas educacionais têm mudado ao longo do tempo assim como também debatem os desafios e as oportunidades que estão colocadas diante dos professores, estudantes e escolas enquanto o mundo aprende a lidar com as demandas do século 21".

*Rukmini Banerji, CEO, Pratham*

---

"Não há questão mais importante para educadores e formuladores de políticas públicas atualmente do que a forma como podemos reimaginar a educação em larga escala de modo que as crianças que crescem hoje adquiram competências, mentalidades, valores, conscientização e protagonismo para moldarem um futuro melhor para si e para todos nós. Fernando Reimers nos deu um grande presente com sua introdução reflexiva e este compêndio de pensamentos de profissionais de todo o mundo que estão na vanguarda da liderança desse desafio. Este é um tesouro de perspectivas inestimáveis que podem nos ajudar a ter sucesso nesta busca tão fundamental para o bem-estar coletivo".

*Wendy Kopp, CEO & Co-fundadora, Teach For All*

---

Este livro é um guia inestimável para formuladores de políticas, líderes educacionais, profissionais e pesquisadores preocupados com a expansão da educação do século 21 em larga escala. Como os sistemas educacionais em todo o mundo podem garantir que as escolas preparem seus estudantes com competências altamente

relevantes para operarem em contextos em rápida mudança? Baseado em seu conhecimento enciclopédico sobre a história de reformas educacionais e sobre a liderança global em inovação educacional e seu envolvimento profundo em comunidades educacionais em todos os continentes, as perspectivas de Fernando Reimers deram uma luz diferenciada à nossa compreensão sobre mudanças em larga escala na educação. Ao contrário das mudanças de eficiência relacionadas à criação de oportunidades para a escolaridade ou para o aprimoramento do núcleo do ensino e da aprendizagem, precisamos desesperadamente entender o processo de expansão em larga escala de reformas que fomentem a relevância - onde os alunos são verdadeiramente capacitados com as competências desejadas para aprender a aprender, a utilizar tecnologias como assistências inteligentes para a criatividade humana e para contribuir como cidadãos globais. Por meio dessa publicação, Fernando nos convida para esta jornada e processo de aceleração do aprimoramento do impacto e da relevância da reforma do século 21, compreendendo com humildade uma nova orientação de aprendizagem propositiva e facilitando um consenso continuado onde o "porquê" de convicções se traduzem em referenciais autênticos, normas e práticas. O livro também ilumina a importância de se considerar contextos locais, respondendo às mudanças tecnológicas, às mudanças sociais e à personalização atual da educação".

*Professor Tan Oon Seng, Nanyang Technological University, Singapura*

---

"Este livro é uma oportuna coletânea de lições aprendidas por um grupo de educadores de vários países que lideram esforços para trazer abordagens em larga escala para educar crianças de forma integral. A aceleração das mudanças políticas, econômicas e sociais

exige que enfrentemos com urgência e determinação a questão sobre como educar os jovens para um futuro incerto. As respostas a essa pergunta serão oriundas provavelmente da colaboração entre pesquisadores, profissionais e formadores de políticas ilustrados pelos autores deste volume”.

James E. Ryan, Diretor dos Professores e Professor Charles William Eliot, Harvard Graduate School of Education

---

"A educação que responde às necessidades de todos os alunos do século 21 não é apenas um objetivo desejável, mas um imperativo ético. Na verdade, este é precisamente o foco da nossa agenda de Desenvolvimento Sustentável 4 - Educação 2030, que exige "assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". Perceber essa visão transformadora significa capacitar todos os alunos para enfrentar os inúmeros desafios a frente deles. As nossas escolas estão respondendo a esses desafios com a educação que é relevante para as necessidades dos nossos alunos? A resposta sugerida pelo professor Fernando M. Reimers e outros líderes globais em educação nos fornece uma razão para o otimismo: sim, avanços notáveis estão ocorrendo em todo o mundo. O desafio agora é garantir que essas inovações se tornem uma regra e não a exceção. Recomendo sinceramente "Empoderar todos os Estudantes em Larga Escala", um recurso valioso que oferece inspiração e ideias para os formadores de políticas e outros líderes que procuram expandir esses avanços em larga escala para o benefício de todos os alunos".

Gwang-Jo Kim, Diretor, UNESCO Secretaria Regional de Educação da Ásia-Pacífico

---

"Esta excelente publicação baseia-se na troca de perspectivas e na colaboração entre pesquisadores e formuladores de políticas sobre a expansão de abordagens inovadoras para a construção de habilidades do século 21 em países que estão em diferentes estágios da sua jornada de melhoria da educação. Fiquei feliz e honrada por participar desse esforço coletivo liderado por Fernando Reimers durante meu tempo como professora visitante em Harvard.

Tendo sido eu mesma uma formuladora de políticas, acredito que essa possibilidade de aprendizagem coletiva é única, pois permitiu aos países participantes a oportunidade de aproveitar os sucessos e falhas de outras localidades e, portanto, ser capaz de acelerar as melhorias educacionais. Em um contexto mundial de grandes incertezas, em que surge a necessidade cada vez maior, enfatizada no livro, de mudanças significativas na relevância da Educação, considerando todas as dificuldades em construir e manter um novo consenso sobre quais as competências precisam ser aprendidas e como fazê-lo, esta publicação se apresenta como um recurso incrivelmente útil para todos nós que lutamos para garantir a qualidade e uma educação relevante para todos, especialmente para as crianças mais vulneráveis em nossos países".

Claudia Costin, Directora do CEIPE-Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais.



## Sumário

<b>EDUCAÇÃO PARA TODOS: COMO TORNÁ-LA RELEVANTE EM GRANDE ESCALA .....</b>	<b>1</b>
OS SISTEMAS EDUCACIONAIS TÊM MUDADO MAIS DO QUE PENSAMOS.....	7
TRÊS FORMAS DE MUDANÇA EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA.....	13
CRIANDO CONDIÇÕES PARA UM CONSENSO PROVISÓRIO CONTINUADO SOBRE OS PROPÓSITOS DA EDUCAÇÃO.....	22
CRIANDO CONDIÇÕES PARA A TRADUÇÃO DESSES PROPÓSITOS NAS ESTRUTURAS, NORMAS E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS.....	24
CONSIDERANDO AS DEMANDAS E OPORTUNIDADES ESPECÍFICAS DO CONTEXTO NACIONAL E LOCAL .....	25
CONSIDERANDO ÀS MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E OUTRAS TENDÊNCIAS DA SOCIEDADE CONTINUAMENTE.....	26
CONSIDERANDO AS CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DOS ALUNOS .....	27
<b>EXPANDINDO A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21 .....</b>	<b>33</b>
INTRODUÇÃO.....	33
POR QUE EXPANDIR A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21?.....	34
QUAIS SÃO AS BARREIRAS PARA A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21? .....	35
O QUE DEVE SER FEITO?.....	37
CONCLUSÃO .....	39
<b>REDEFININDO A QUALIDADE EDUCACIONAL: UMA INTERPRETAÇÃO DO SÉCULO 21 SOBRE O DESEMPENHO DOS ALUNOS NA AMÉRICA LATINA .....</b>	<b>41</b>
UMA HISTÓRIA DE LUXO E NECESSIDADE.....	42
VENTOS FAVORÁVEIS.....	45
DEPOIS DE VOCÊ.....	47
TRABALHO EM EQUIPE .....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51

<b>SÃO NECESSÁRIOS LÍDERES PARA O SÉCULO 21!.....</b>	<b>53</b>
OS DESAFIOS TÉCNICOS PENDENTES.....	54
UM NOVO MUNDO DEMANDA UMA NOVA MENTALIDADE.....	56
SOBRE INCENTIVOS E MUDANÇAS.....	59
LÍDERES DO SÉCULO 21 PARA INCENTIVAR COMPETÊNCIAS DO SÉCULO 21	160
<b>VISÃO E LIDERANÇA: ALAVANCAS-CHAVE PARA LEVAR A</b>	
<b>EDUCAÇÃO DO SÉCULO 21 EM LARGA ESCALA PELO MUNDO ....</b>	<b>63</b>
REFLEXÕES GERAIS.....	64
ÁREAS POTENCIAIS PARA MELHORAR A COLABORAÇÃO GLOBAL.....	65
<i>Visão</i> .....	65
<i>Liderança</i> .....	66
<i>Avaliação</i> .....	67
<i>Pesquisa e Desenvolvimento</i> .....	67
<i>Preparação do Professor</i> .....	68
CONCLUSÃO.....	69
<b>EXPANDINDO O IMPACTO EM LARGA ESCALA: UM ENFOQUE NA</b>	
<b>ADAPTAÇÃO FLEXÍVEL, NÃO NA REPRODUÇÃO.....</b>	<b>71</b>
<b>PARCERIAS COLABORATIVAS ENTRE SETORES COMO</b>	
<b>ESTRATÉGIA PARA MODELAR E AUMENTAR A QUALIDADE DA</b>	
<b>EDUCAÇÃO PARA TODOS OS JOVENS DO SÉCULO 21.....</b>	<b>77</b>
<b>COMO ORGANIZAR E CONSTRUIR PARCERIAS ESTRATÉGICAS SISTÊMICAS E</b>	
<b>SISTEMÁTICAS COMO CAMINHO PARA MODELAR, LEVAR À LARGA ESCALA E</b>	
<b>DISSEMINAR BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA.....</b>	<b>77</b>
1. <i>Identificar e trabalhar com pessoas com um senso de agência e urgência,</i>	
<i>que conhecem as diferentes partes do “elefante” da educação e que identificam</i>	
<i>um senso de propósito compartilhado.....</i>	<i>78</i>
2. <i>Escutar um ao outro e fazer pesquisa para encontrar soluções</i>	
<i>compartilhadas, práticas e sistêmicas.....</i>	<i>80</i>
3. <i>Formar líderes e professores que pensam de maneira sistemática,</i>	
<i>sistêmica e colaborativa sobre os meios de desenvolver a criança</i>	
<i>integralmente.....</i>	<i>83</i>

<i>Algumas considerações:</i> .....	85
<b>A RENOVAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR</b> .....	<b>89</b>
TRÊS ELEMENTOS INTER-RELACIONADOS.....	92
CORRESPONSABILIDADE.....	92
UM MOVIMENTO SOCIAL.....	93
UMA PERSPECTIVA SISTÊMICA.....	94
POR QUE COMEÇAR O MOVIMENTO A NÍVEL DISTRITAL?.....	95
DESENVOLVENDO HABILIDADES DO SÉCULO 21 POR MEIO DO ENSINO SUPERIOR.....	99
DE QUE MANEIRAS AS DIFERENTES ORGANIZAÇÕES APOIAM A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21? QUE ESCALA JÁ ALCANÇARAM?.....	99
QUAIS PROTOCOLOS, FERRAMENTAS, PROCESSOS E SISTEMAS ESSAS ORGANIZAÇÕES USAM PARA APOIAR PRÁTICAS EFETIVAS DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21?.....	103
QUE BARREIRAS ENFRENTAM ESSAS ORGANIZAÇÕES PARA EXPANDIR EM LARGA ESCALA SEU IMPACTO E PARA ATENDER MAIS CRIANÇAS?.....	104
O QUE SERIA NECESSÁRIO PARA APOIAR A EXPANSÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DO SÉCULO 21? QUAIS PROCESSOS, PROTOCOLOS, FERRAMENTAS E SISTEMAS PERMITIRIAM ESSA EXPANSÃO?.....	106
<b>MUDANDO A PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS NO CHILE</b> .....	<b>111</b>
O PROGRAMA ECBI E SEU PAPEL NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO 21.....	111
FERRAMENTAS E PROCESSOS DO ECBI PARA APOIAR A EDUCAÇÃO DO SÉCULO 21.....	113
AS BARREIRAS: OS DESAFIOS DO ECBI PARA EXPANDIR-SE EM LARGA ESCALA.....	115
AS NECESSIDADES: FERRAMENTAS, PROTOCOLOS E SISTEMAS PARA APOIAR A EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21.....	118
<b>HABILIDADES PARA O SÉCULO 21: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ATIVA URBANA</b> .....	<b>121</b>
O MODELO “ESCOLA ATIVA URBANA”.....	123
UM CAMINHO A SEGUIR.....	126

<b>A EXPANSÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO 21: REFLEXÕES DE SINGAPURA.....</b>	<b>131</b>
<b>AS COMPETÊNCIAS DO SÉCULO 21 EM SINGAPURA.....</b>	<b>131</b>
<b>“EXPANDINDO EM LARGA ESCALA” AS CS21 EM SINGAPURA.....</b>	<b>132</b>
<b>OS DESAFIOS .....</b>	<b>133</b>
<b>A FORÇA DO SISTEMA DE SINGAPURA.....</b>	<b>134</b>
<b>IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DO SÉCULO 21 COM O USO DA TECNOLOGIA EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MÉXICO: A EXPERIÊNCIA DA ÚNETE .....</b>	<b>137</b>
<b>BARREIRAS PARA PROMOVER AS HABILIDADES DO SÉCULO 21.....</b>	<b>138</b>
<b>PRÁTICAS QUE TÊM SERVIDO À ÚNETE PARA DESENVOLVER AS HABILIDADES DO SÉCULO 21 COM O USO DE TECNOLOGIA .....</b>	<b>140</b>
<b>QUESTÕES NÃO RESOLVIDAS E DILEMAS.....</b>	<b>143</b>
<b>INTRODUZINDO HABILIDADE DO SÉCULO 21 NO BRASIL: CONECTURMA, NOSSA JORNADA COMEÇOU!.....</b>	<b>147</b>
<b>BRASIL: FRACASSANDO EM COMPRIR SUA PROMESSA DE EDUCAÇÃO (COM QUALIDADE) PARA TODOS.....</b>	<b>148</b>
<b>CONECTURMA: LIDERANDO O AVANÇO DAS HABILIDADES DO SÉCULO 21 .....</b>	<b>152</b>
<b>DESAFIOS E LIÇÕES DA CONECTURMA.....</b>	<b>155</b>

## **Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala**

*Fernando M. Reimers, Professor da Fundação Ford de Prática Internacional de Educação, Escola de Educação de Harvard (HGSE)*

O mundo vem, já há algum tempo, se transformando em decorrência de mudanças tecnológicas, demográficas, econômicas e também climáticas. Essas transformações têm levado pessoas a questionarem se as escolas têm ajudado os estudantes a desenvolverem adequadamente as competências necessárias para participarem da sociedade e lidarem adequadamente com essas mudanças. Essa preocupação se manifesta pela visão de que as escolas não mudaram, ou mudaram muito pouco, desde que foram criadas. Expressa-se também na perspectiva de que as escolas são incapazes de se transformarem de forma suficientemente rápida, ou não conseguem fazer com que as inovações necessárias cheguem a uma expansão em larga escala, suficiente para ajudar a maioria dos alunos a obterem as competências que precisarão no futuro. Por mudança em larga escala, refiro-me à mudança na natureza do ensino e da aprendizagem que é observada consistentemente na grande maioria das escolas de uma rede — em que a associação a uma rede é definida pelo pertencimento à mesma jurisdição administrativa —; em um conjunto de escolas que fazem parte dos mesmos esforços programáticos de melhoria; ou ainda em um grupo de escolas que conscientemente se auto-identificam com o conjunto de objetivos e identidades mútuos, comprometendo-se à normas e práticas compartilhadas.

Ainda que existam essas preocupações referentes à escassez de inovação educacional, há muitos exemplos ao redor do mundo de transformações educacionais em uma escala significativa. As

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

escolas públicas não só conseguiram promover o acesso à educação para a maioria das crianças no mundo, principalmente durante o último século, mas também a expansão das escolas e o aumento do índice de conclusão da educação primária nos países em desenvolvimento, o que superou a expansão nos países desenvolvidos, descontando as diferenças de renda per capita entre os diferentes países. Da mesma forma, os níveis médios de escolaridade da população dos países em desenvolvimento superaram os níveis médios de escolaridade da população dos países desenvolvidos em um momento histórico em que os níveis de renda per capita eram comparáveis aos dos países em desenvolvimento de hoje (Glewwe e Muralidharan, 2015). Essas conquistas educacionais não teriam sido possíveis sem mudanças significativas nas instituições de educação. Aqueles que pensam que as escolas mudaram pouco ao longo do século passado superestimaram o que foi aprendido nas primeiras escolas públicas, criadas em meados do século 19, em relação a seu êxito na oferta de matrículas para todas as crianças e sua eficiência para ajudar todos os alunos a completarem os ciclos esperados de estudos. As inquietações sobre a transformação educacional em larga escala não decorrem da incapacidade das escolas de mudarem em escala, mas de uma compreensão insuficiente do *processo* pelo qual as escolas percorrem para alcançar essa mudança, e a consequente limitação da nossa capacidade em gerenciar sua evolução futura. O problema, portanto, não se refere à capacidade dos sistemas escolares em promover essa mudança em larga escala, mas diz respeito à nossa capacidade de tornar essa mudança previsível e gerenciável. Simplificando, ao invés de criticar a incapacidade de mudança das escolas, precisamos de uma melhor compreensão de como elas mudam em larga escala.

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

Para avançar em nossa compreensão de como as escolas mudam em larga escala, é útil distinguir três formas de mudança educacional: primeiro, mudanças no número e tipo de estudantes que as escolas pretendem atender; segundo, mudanças em instrução, que reflitam objetivos curriculares sobre os quais há um amplo consenso sobre os objetivos e sobre as práticas de instrução para alcançar tais objetivos; e terceiro, mudanças em instrução que reflitam noções emergentes de quais competências são relevantes, mas sem um consenso amplo acerca dos dos objetivos ou das práticas de instrução para alcançá-las. O conhecimento sobre como os sistemas de educação mudam em larga escala é mais aprofundado nas duas primeiras formas, que chamarei de *mudanças que melhoram a eficiência*, do que na terceira forma, que chamarei de *mudanças que melhoram a relevância*. A escassez de conhecimento sobre como expandir em larga escala as reformas que promovem a relevância é paradoxal, dado que existem esforços em andamento para que isso se concretize, sem considerar se as reformas têm sido bem sucedidas ou não. Como resultado, os profissionais envolvidos conhecem as dificuldades para expandir em larga escala tais esforços, e as condições que são necessárias para o seu sucesso. Parece que neste caso, a teoria e a pesquisa seguem a prática; que sabemos mais do que pensamos que sabemos, ou, pelo menos, que aqueles que lideram esses esforços sabem mais do que aqueles que os estudam. Este é um caso de incompatibilidade entre conhecimento público e privado.

Acelerar o processo de apoio às reformas de melhoria da relevância requer, por um lado, que se explicita e se dê visibilidade ao conhecimento privado adquirido por aqueles que implementaram reformas em larga escala focadas na relevância; e, por outro, que se crie condições que permitam a formalização de tais conhecimentos para que possamos examinar e testar as hipóteses

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

que emergem dessa formalização. Em outras palavras, precisamos tornar o conhecimento privado e tácito, adquirido com a prática da mudança educacional em larga escala, em um conhecimento público e visível e, portanto, verificável. Esta publicação é uma tentativa de contribuir com esse processo. É o resultado de um trabalho de um *Think Tank* de dois dias que reuniu líderes de pesquisa e prática do Brasil, Chile, China, Colômbia, Índia, México, Cingapura e Estados Unidos - todos envolvidos na liderança de transformação de escolas em larga escala para que os alunos possam desenvolver competências relevantes para as demandas do século 21. Eu aprecio bastante todos aqueles que participaram do *Think Tank*, especialmente aqueles que foram capazes de escrever as reflexões compiladas neste livro. Também sou muito grato a Nell O'Donnell por sua hábil edição dos textos.

Convocamos esta reunião como parte do trabalho da Iniciativa Global de Inovação em Educação (*Global Education Innovation Initiative* - GEII), uma colaboração de pesquisa e prática que busca compreender e aprimorar a capacidade dos sistemas de educação pública, para proporcionar aos alunos oportunidades efetivas de aprendizado para que possam viver de forma plena e melhor o mundo. A GEII de Harvard promove três conjuntos inter-relacionados de atividades: pesquisa aplicada, diálogos sobre educação, e o desenvolvimento de estruturas e ferramentas para apoiar a adoção consistente de práticas educacionais efetivas em larga escala. Como parte do nosso trabalho de pesquisa aplicada, concluímos uma síntese da pesquisa sobre competências relevantes no século 21 e usamos o relatório para então examinar quais dessas competências são abordadas nas estruturas curriculares de diversos sistemas educacionais (Reimers & Chung, 2016). Também concluímos um estudo de vários programas de formação



## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

profissional de professores para apoiar pedagogias que oferecem educação integral, abordando os domínios cognitivo, emocional e social. A partir de dois estudos, aprendemos que existem inúmeros exemplos de iniciativas educacionais que proporcionam uma educação integral no século 21, mas poucas que alcançaram uma escala significativa. Foi essa constatação que motivou esse *Think Tank*.

Os diálogos sobre educação que são realizados como parte da Iniciativa de Inovação em Educação Global reúnem pesquisadores, formuladores de políticas e líderes da prática educacional para fomentar a aprendizagem entre esses grupos, com o objetivo de promover a tradução de pesquisas em iniciativas de reforma ou traduzir o conhecimento adquirido da prática em proposições passíveis de serem investigadas. Esta abordagem leva em conta os trabalhos que destacam a importância de envolver os profissionais da educação na criação de conhecimento para a melhoria da educação, como o trabalho de Tony Bryk e associados sobre redes de melhoria (Bryk et al., 2015); o *framework* do “Diálogo Informado” para apoiar o trabalho colaborativo entre profissionais da educação, políticos e pesquisadores (Reimers & McGinn, 1997); e o conceito de “liderança adaptativa”, desenvolvido por Ron Heifetz e colegas para descrever formas de apoiar a ação coletiva em domínios em que não há acordo sobre a definição de problemas ou soluções (Heifetz et al., 2004).

Um exemplo desses diálogos realizados como parte da iniciativa foi a convocação de líderes educacionais do estado norte-americano de Massachusetts e de Singapura para analisar os tipos existentes de formação de professores e diretores de escola. As lições aprendidas nesse intercâmbio estão expressas em uma breve publicação destinada a estimular um amplo diálogo entre os líderes das instituições de formação de professores, e outras partes

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

interessadas, no campo da preparação e suporte de professores em Massachusetts (Reimers & O'Donnell, 2016).

O *Think Tank* que convocamos em outubro de 2016 para discutir os desafios das reformas educacionais em larga escala no século 21 foi outro diálogo da GEIL. Todos os participantes deste grupo de pesquisa foram convidados a contribuir com reflexões após a nossa reunião de dois dias. Esta compilação foi compartilhada com todos os participantes do *Think Tank*, que foram convidados a usar esse conhecimento em estratégias específicas de países em desenvolvimento com o objetivo de fomentar esforços de liderança coletiva para promover a educação do século 21 em larga escala em suas respectivas jurisdições.

Posteriormente, esses planos foram apresentados e receberam comentários em uma conferência global convocada pela Iniciativa de Inovação em Educação Global em maio de 2017, que reuniu mais de 200 líderes de pesquisa e prática envolvidos nos esforços de reforma para melhoria da *relevância*. Este processo iterativo que apoia a transformação educacional em larga escala com reuniões periódicas e discussões de tais esforços à luz do conhecimento gerado pelas iniciativas de pesquisa aplicada é o que chamamos de Diálogo Informado. As publicações feitas para apoiar esses diálogos são publicadas por meio das licenças *Creative Commons*, a fim de fomentar a rápida divulgação e adaptação dessas ideias a vários contextos, e a parceria na construção conjunta, além de estimular o desenvolvimento de uma base de conhecimento que reflita o saber dos profissionais da educação, muitas vezes sub-representados na literatura acadêmica sobre o processo de transformações educacionais.

## Os sistemas educacionais têm mudado mais do que pensamos

A instituição da educação pública, desenvolvida há mais de dois séculos como um subproduto do Iluminismo, foi uma inovação destinada a proporcionar a todas as pessoas oportunidades de desenvolver capacidades para melhorar a si mesmas e as comunidades de que fazem parte. Inerente a essa invenção institucional está, portanto, a aspiração de larga escala. A escala que a educação pública alcançou ao longo do último século e meio é notável. Hoje, a maioria das crianças do mundo vai para a escola, resultado de uma notável expansão no acesso à educação ao longo do século passado, e especialmente significativa, considerando o contexto do expressivo crescimento populacional. Atualmente, quase dois bilhões de pessoas têm menos de 25 anos, e a maioria delas passa um período considerável de suas vidas em instituições educacionais. Poucos setores ou serviços cresceram numa escala tão grande na história da humanidade da forma como a educação básica fez no século passado. Uma vez que os sistemas de educação pública são as organizações mais importantes na maioria das sociedades, representam também o melhor contexto para estudar e compreender os desafios de produzir mudanças em larga escala.

A mudança em larga escala na educação pública se desenvolveu em duas dimensões inter-relacionadas. A primeira: simplesmente o número de alunos incluídos nas escolas. A segunda: nos serviços prestados pelas escolas a esses estudantes. Ao longo de sua história, as instituições educacionais ampliaram a definição de *quem* deve ser educado — expandindo a definição do que se entende por educar *todas* as crianças —, bem como a definição de quais competências essas crianças devem desenvolver na escola, com a consequente expansão dos serviços necessários para ajudar os alunos a adquirirem essas competências.

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

Em outros textos, argumentamos que a história da educação pública pode ser interpretada como a história de dois "projetos" sociais concorrentes. Primeiro, um projeto conservador que vê as escolas como algo que conserva e preserva estruturas e valores sociais; e, segundo, um projeto progressista que vê as escolas como capazes de construir uma ordem social mais inclusiva (Reimers, 2006). Cada um desses projetos concorrentes foi definido por expectativas acerca de que alunos deveriam ser educados e acerca dos propósitos para os quais deveriam ser educados. Estruturas institucionais, normas e práticas evoluíram para atingir essas expectativas, incluindo, entre outros, parâmetros curriculares, funções dos educadores, pedagogias, governança de escolas e abordagens de avaliação.

Exemplos dessa expansão da definição de quem deve ser educado incluem o Movimento Americano de Direitos Civis e o Movimento Global para Educar Estudantes com Necessidades Especiais. O movimento dos direitos civis nos Estados Unidos teve como objetivo promover uma maior inclusão social e justiça, expandindo as oportunidades educacionais para as crianças afro-americanas e para outras crianças de minorias raciais a quem anteriormente tinham sido negadas essas oportunidades, tanto em termos de acesso à escola quanto de oportunidades reais para aprender. O Movimento Global para Educar Estudantes com Necessidades Especiais, cujas aspirações se refletem na declaração de Salamanca e no quadro de ação sobre educação de necessidades especiais, foram adotados pela Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades em Salamanca em 1994. Estes são exemplos de esforços progressistas em andamento para expandir a definição de "todos" para incluir verdadeiramente *todas* as crianças.

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

Outros exemplos dos esforços do projeto progressista para expandir a definição do que, exatamente, deve ser aprendido na escola incluem: a posição adotada por Horace Mann ao propor que os alunos sejam ensinados a ler com exposição a "grandes idéias" e com textos autênticos; o Movimento de Educação Progressista nos Estados Unidos liderado por John Dewey e seus contemporâneos; e o movimento global mais recente para promover o ensino de habilidades de pensamento de ordem superior, refletidos, por exemplo, nas avaliações internacionais de conhecimentos e habilidades estudantis, como o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O movimento global para educar todas as crianças é, por definição, um exemplo de mudança em larga escala nas instituições de educação. A oportunidade de se matricular na escola e aprender o que foi planejado no currículo está sendo levada à larga escala para incluir mais e mais crianças, ultrapassando o crescimento da população mundial. Isso foi feito por meio da identificação de estruturas, normas e práticas institucionais que permitem sua expansão em larga escala. Muitas vezes, este processo conseguiu reconhecer práticas que tiveram sucesso em alguns lugares, transferindo-as para diferentes contextos e, em seguida, dimensionando-as. Grande parte da ajuda oferecida por organizações educacionais de desenvolvimento internacional, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), ou por outras pessoas que participam do movimento de educação global, tem consistido em identificar tais práticas, transferi-las e apoiar os governos em expandi-las em larga escala. Por exemplo, grande parte da expansão do acesso ao ensino primário durante a década de 1950 foi alcançada através da

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

implementação de práticas como a do “turno inverso” no mesmo edifício escolar, duplicando, assim, a capacidade da infra-estrutura existente para se matricular mais crianças. Os esforços para melhorar a qualidade em larga escala incluíram a criação e a provisão de livros didáticos e outros recursos didáticos; o desenvolvimento de normas para a certificação de professores; a formação profissional docente em disciplinas acadêmicas básicas, como alfabetização e matemática; e o desenvolvimento de sistemas de avaliação de alunos quanto ao conhecimento e às habilidades.

A expansão em larga escala de estruturas, normas e práticas para tornar a educação mais "relevante" e mais "empoderadora" para os estudantes tem se tornado mais controversa, em parte devido à falta de consenso sobre quais competências específicas realmente empoderam as crianças. Existe, sem dúvida, um progresso resultante das divergências dos pontos de vista sobre como tornar a educação relevante. A natureza divergente das visões sobre o que ensinar e como fazê-lo é realmente um desafio adaptativo. Quando um consenso é alcançado sobre o que ensinar e como fazê-lo, isso se torna um desafio técnico de como melhorar a qualidade educacional. Atualmente, é mais fácil encontrar consenso em torno do letramento básico em leitura e escrita e, talvez, em letramento numérico e, portanto, expandir em larga escala as práticas destinadas a apoiar o desenvolvimento dessas competências básicas, como foi feito extensivamente no passado. No entanto, este não foi sempre o caso, e verdadeiras "batalhas" foram travadas na discussão sobre o que significava aprender a ler, aprender matemática ou aprender ciência.

Hoje, alcançar um consenso sobre se outras competências são empoderadoras e se elas devem, assim, integrar educação pública universal, é mais difícil. No ano 2000, por exemplo, a OCDE lançou

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

um programa para avaliar habilidades de ordem superior nas áreas de alfabetização, matemática e ciências, o PISA. Essas avaliações transnacionais foram projetadas para avaliar até que ponto os jovens de 15 anos matriculados na escola possuíam as habilidades necessárias para participar de uma economia baseada no conhecimento e em sociedades democráticas. Esta avaliação gerou informações valiosas sobre os níveis de habilidades demonstrados pelos jovens e as disparidades nos níveis de habilidades entre vários grupos de estudantes nos países que participam desses estudos. Porém, essa informação não foi recebida com o mesmo entusiasmo em todos os lugares. Líderes educacionais em algumas nações deixaram de participar dessas avaliações; outros questionaram abertamente a avaliação como uma tentativa intervencionista por parte da OCDE, controlada por nações desenvolvidas, para impor um modelo educacional específico. Ainda mais alusivo é o consenso sobre as formas de ajudar os alunos a se desenvolverem de forma integral como crianças, atendendo ao seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo.

Por mais difícil que seja chegar a um consenso sobre o que torna a educação relevante e empoderadora, não há dúvida de que as crescentes transformações do contexto social das escolas torna imperativo a busca contínua por maneiras de tornar a educação importante para a vida que os alunos têm e terão no futuro. Mesmo que os objetivos da educação continuem sendo preparar os alunos para serem autônomos e melhorarem as comunidades das quais fazem parte, as habilidades e disposições específicas que deveriam ser adquiridas na escola precisam evoluir para acompanhar as mudanças na organização social e na produção.

À medida que a inteligência artificial permite que os computadores façam tarefas que os humanos desempenhavam, alteram-se os requisitos de habilidades para a participação

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

econômica. À medida que a tecnologia muda as formas como as pessoas se organizam, relacionam-se ou participam de forma cívica, novas habilidades são necessárias para conduzir essas tarefas com o intermédio da tecnologia. À medida que a composição demográfica das comunidades muda devido à globalização, são necessárias novas disposições para desenvolver a confiança e a civildade que são indispensáveis para a participação comunitária e da sociedade civil e para a interação social. Em suma, por mais elusivo que seja o consenso sobre quais competências tornam a educação mais relevante, é essencial que as escolas busquem maneiras de se tornarem mais relevantes. Os desafios serão, especialmente, envolver-se em tal processo de mudança sem conhecimento completo que o oriente e projetar um processo de mudança que possa gerar alguns desses conhecimentos.

É devido à natureza particular desses desafios que expandir em larga escala reformas que promovem a relevância não é o mesma coisa que levar à larga escala reformas que melhoraram a eficiência. Apesar desses desafios, a promoção de esforços para a mudança têm se desenvolvido ao longo das duas últimas décadas. A partir da década de 1990, vários acadêmicos, agências governamentais e organizações internacionais argumentaram que a mudança tecnológica e a transformação da economia iriam exigir a reformulação das competências que os alunos deveriam adquirir na escola para serem contratados e agregar valor à economia (Murnane & Levy, 1996; Rychen & Salganek, 2003; Unesco, 1996). Um grupo de pessoas propôs que o aumento das demandas de participação cívica exigiria esforços mais intencionais para ajudar os alunos a adquirirem habilidades e disposições que permitissem a eficácia política (Torney-Purta et al., 2001; Levinson, 2012; Levine, 2000). Outros analistas argumentaram que a globalização exigiria



## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

educação específica para as competências globais (Boix Mansilla & Jackson, 2011; Zhao, 2010). Em resposta a essa evolução, uma onda de recentes reformas curriculares em todo o mundo forneceu o contexto necessário de políticas educativas para proporcionar aos alunos maiores oportunidades educacionais para obter essas competências (Reimers & Chung, 2016).

Inúmeras inovações em estruturas, programas e práticas educacionais foram desenvolvidas para se alinhar com essas aspirações educacionais mais amplas. Em função dos objetivos da educação pública em proporcionar oportunidades educacionais a todos e dar larga escala para essa iniciativa, surge uma preocupação central entre os líderes em educação de entender como implementar programas efetivos em larga escala que tornem a educação mais relevante.

### **Três formas de mudança educacional em larga escala**

Uma forma de mudança educacional centra-se na consecução de metas sobre as quais existe consenso, para o qual as soluções são relativamente conhecidas. Conforme descrito acima, isso pode incluir a construção de escolas para atender um número maior de crianças, ou para atendê-las melhor, ensinando mais efetivamente aquilo que a maioria das pessoas concorda sobre o deve ser aprendido na escola (como os letramentos básicos). Esses objetivos podem ser alcançados através do aumento da porcentagem de crianças matriculadas no ensino básico, estendendo a duração do ensino básico, melhorando a eficácia dos programas para apoiar a instrução inicial da alfabetização, ou aumentando a eficácia das escolas ao ensinar os alunos os objetivos curriculares estabelecidos. Nesses casos, é provável que os objetivos sejam

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

relativamente pouco controversos e que haja melhores maneiras técnicas de alcançá-los, onde exista um consenso suficiente entre os principais interessados para apoiar a mudança em larga escala. Mesmo que haja menos desafios para persuadir os principais atores interessados sobre seus méritos, os desafios para alcançar tais reformas em larga escala ainda podem ser significativos. Felizmente, há um conjunto de conhecimentos que podem ser aproveitados sobre como levar esses esforços à larga escala. Levar essas reformas à larga escala requer, por um lado, a identificação de formas técnicas -como o tamanho e o *design* escolares ideais, soluções como escolas de tempo integral, o mapeamento da construção de novas escolas em locais apropriados, e assim por diante -; e, por outro, a obtenção de recursos necessários para conseguir os insumos essenciais e a organização e gerenciamento da conversão desses insumos em resultados. Isso inclui novas salas de aula, novos edifícios escolares, mais estudantes matriculados, novos programas de apoio à alfabetização ou programas de formação profissional para ajudar os professores a desenvolverem novas habilidades. Chamarei esse tipo de expansão em larga escala de *expansão de larga escala para melhorar a eficiência educacional*.

Uma forma alternativa de mudança educacional envolve a definição de novos objetivos - alinhando os objetivos das escolas com novas tendências e demandas da sociedade. Um exemplo seria decidir o papel que a educação artística, o esporte ou a educação para o empreendedorismo deveriam ter no currículo; ou determinar como promover a cidadania ativa entre os alunos; ou se os alunos devem ser educados para entender as mudanças climáticas. Nesses casos, os objetivos podem ser contestados e não há abordagens únicas para alcançá-los (muito menos consenso sobre como fazê-lo). Como resultado, existem inúmeros desafios para decidir o que fazer

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

e como. Inicialmente, expandir em larga escala tais reformas é, em grande parte, estabelecer diálogo social entre os principais interessados; posteriormente, trata-se de aprendizagem coletiva, aprendizagem contínua e adaptação. Somente quando esses processos forem abordados, pode-se iniciar o gerenciamento das tarefas necessárias para alcançar tais objetivos. Mesmo assim, o consenso que sustenta um possível progresso pode ser elusivo durante longos períodos de tempo e requer aprendizagem e negociação contínuas. Chamarei essas formas de mudança de *larga escala para buscar relevância educacional*. Conforme mencionado anteriormente, uma reforma que melhora a relevância pode, com o passar do tempo, tornar-se uma reforma de eficiência, uma vez que seja alcançado consenso sobre a importância dos novos objetivos e sobre como alcançá-los.

Felizmente, dado que os sistemas educacionais atendem cerca de 2 bilhões de pessoas em todo o mundo, há uma base emergente de conhecimento sobre como podemos implementar em larga escala as reformas para melhorar a eficiência. Como mencionado anteriormente, o fato de termos mais conhecimento sobre esse processo não significa que isso seja algo fácil. Vou ilustrar esta base de conhecimento com cinco breves abordagens para o estudo de mudanças em larga escala, duas das quais foram desenvolvidas especificamente por meio de estudos sobre transformação educacional.

Uma análise clássica dos grandes desafios envolvidos na produção de mudanças significativas em larga escala na qualidade de instrução é o texto de Richard Elmore, 1993, "*Getting to Scale with Good Educational Practice*". Neste ensaio, escrito há duas décadas, Elmore argumenta que mudar em larga escala os aspectos centrais da prática instrucional é uma tarefa grande repleta de desafios porque poucos esforços de mudança contemplam a organização das

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

escolas e os incentivos mantêm "as convenções básicas dos aspectos centrais da educação" (Elmore, 1996, p.3). Com base na pesquisa sobre o Movimento de Educação Progressista nos Estados Unidos e em projetos curriculares em larga escala financiados pela Fundação Nacional de Ciência (NSF) nos anos 50 e 60, Elmore mostra que a maior parte das mudanças nas escolas era periférica e não era essencial para que estudantes e professores se envolvessem com o conteúdo. A partir desta análise, ele propôs quatro estratégias para apoiar a mudança de prática instrucional em larga escala. Primeira, criar estruturas normativas externas suficientemente fortes para guiar a prática, tais como padrões de desempenho para professores, sistemas de certificação ou exemplos de boas práticas. Segunda, desenvolver estruturas organizacionais que permitam aos professores mais comprometidos com a reforma para influenciar seus pares. Terceira, gerar uma teoria robusta sobre como replicar o sucesso, a qual Elmore argumenta que poderia emergir da experimentação com base em teorias existentes de crescimento incremental, cumulativo, descontínuo, desbalanceado ou reprodução. Por último, a quarta estratégia envolveu a criação de estruturas para promover a aprendizagem de novas práticas e incentivos para apoiá-las. (Elmore, 1996).

Alinhado com a proposição de Elmore, de que a atenção às estruturas é necessária para apoiar as mudanças na prática instrucional, está o conceito de *deliverology*<sup>1</sup> proposto por Michael Barber. Embora não seja desenvolvido especificamente para a área

---

<sup>1</sup> Nota dos tradutores. Optamos por manter o conceito *deliverology* no original já que assim tem sido usado na literatura em língua portuguesa. Inicialmente aplicado na Inglaterra e desenvolvido por Michael Barber, o conceito refere-se à ciência da "entrega" (e dos resultados) em resposta aos desafios da produtividade.

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

da educação, essa abordagem propõe que a mudança de política requer uma estratégia de implementação que se baseie na identificação de cadeias de entrega (*delivery*) que permitam a tradução de objetivos em atividades e, finalmente, em resultados. Essas cadeias envolvem a criação de uma unidade de entrega, a tradução da estratégia em objetivos operacionais medidos por um sistema de indicadores para o monitoramento da implementação e o estabelecimento de rotinas para alcançar mudanças de comportamento que produzirão mudanças nos indicadores (Barber, Moffit, Kihn, 2011).

De maneira similar, a organização *Management Systems International* (MSI) desenvolveu uma estrutura para expandir as mudanças em larga escala destacando quatro elementos: o desenvolvimento da visão; a identificação de um modelo; o estabelecimento de pré-requisitos para a expansão em larga escala; e o monitoramento, a aprendizagem e a avaliação. Estabelecer a visão exige clareza em relação às necessidades não atendidas e aos benefícios que o esforço de expansão em larga escala irá trazer. Identificar o modelo envolve uma análise a priori dos pontos fortes e fracos do modelo que ajudará a alcançar a visão, e também inclui a identificação dos requisitos para persuadir os principais atores. O estabelecimento de pré-requisitos para a expansão em larga escala requer a obtenção necessária de novos recursos e habilidades, mudanças organizacionais e mobilização de apoio. Finalmente, o monitoramento e a aprendizagem envolvem avaliar se o processo de expansão em larga escala está ocorrendo da maneira esperada e se essa informação está sendo usada para manter o suporte ao processo (MSI, 2012).

O *framework* de gerenciamento de mudanças desenvolvido por Jim Kotter e seus colegas também oferece valiosas perspectivas sobre a administração das reformas em larga escala que buscam

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

melhorar a eficiência. A partir do estudo sobre como os esforços para mudar organizações empresariais obtêm êxito ou não, Kotter identifica as seguintes etapas no processo de gerenciamento de mudanças: estabelecer um senso de urgência, formar uma poderosa coalizão de liderança, criar uma visão, comunicar essa visão, empoderar outros para agir de acordo com essa visão, planejar e criar metas a curto prazo, consolidar melhorias e produzir mais mudanças e, finalmente, institucionalizar as novas abordagens (Kotter, 2007).

Uma das estruturas mais completas e recentes para estudar a expansão em larga escala dos esforços para uma educação de qualidade foi desenvolvida por pesquisadores do Centro de Educação Universal do Instituto Brookings. A iniciativa *Millions Learning* estudou casos bem sucedidos de expansão de educação de qualidade em larga escala voltada ao domínio do conteúdo acadêmico e habilidades de pensamento de ordem superior. Essa iniciativa identifica quatro características dos casos bem sucedidos de expansão em larga escala da educação de qualidade: líderes comprometidos, mecanismos de entrega, finanças e um ambiente propício. Líderes comprometidos que planejam a expansão em larga escala desde o início, respondendo às necessidades educacionais locais, identificam estruturas de custos acessíveis em larga escala, identificando claramente os principais elementos das abordagens, enquanto permitem a adaptação de recursos não essenciais aos contextos locais e mobilizam a experiência da comunidade para apoiar os professores. Os mecanismos de entrega incluem a construção de alianças educativas, a mobilização de líderes e defensores de aprendizagem, a implementação de tecnologias

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

apropriadas, o alinhamento com as prioridades do país e o uso de dados para aprendizagem institucional. As finanças incluem a garantia de financiamento flexível da educação para apoiar programas, o financiamento estável e previsível a longo prazo, e o financiamento para levar os pilotos à larga escala. Finalmente, um ambiente favorável requer um ambiente de política de apoio e uma cultura de pesquisa e desenvolvimento (Perlman-Robinson, Winthrop e McGivney 2016).

Embora o conhecimento sobre o processo de expansão em larga escala das reformas que melhoram a eficiência educacional seja útil, há aspectos únicos da expansão em larga escala das reformas que promovem a relevância que mereceriam uma teorização diferente. Nas cinco abordagens mencionadas anteriormente, a obtenção do apoio dos diferentes grupos afetados pelas reformas é essencial para levar essa mudança à larga escala. Este apoio depende de uma compreensão clara do que gera a mudança, da aquisição das habilidades para alavancar essa mudança, e da apreciação da mudança como algo alinhado aos interesses de cada grupo de interesse. Compreender o que gera a mudança é mais fácil em domínios cujo desenvolvimento já ocorre há um longo período de tempo, onde há consenso sobre o sucesso, sobre como mensurá-lo e sobre como produzi-lo. Uma vez que tal base de conhecimento existe, torna-se viável a criação de programas para ajudar a construir a capacidade para apoiar essa mudança. Também é mais fácil negociar a política de mudança para melhorar a eficiência, uma vez que os aspectos políticos para essa mudança - particularmente aqueles que envolvem a expansão do acesso que resultam na expansão de recursos - criam muitas oportunidades de ganhos para todas as partes. E, mesmo quando as reformas exigem mudanças de comportamento ou a adoção de novas abordagens

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

para a educação, as demandas que essas reformas requerem e os riscos que elas apresentam são mais limitados.

A expansão em larga escala das reformas que visam melhorar a relevância da educação não é apenas uma extensão linear da expansão em larga escala das reformas que visam melhorar a eficiência dos sistemas escolares - isto é, não é mera extensão da capacidade das reformas de otimizar a execução de metas estabelecidas, sobre aquilo que já se obteve consenso e para soluções tecnológicas conhecidas. Levar as reformas que visam melhorar a relevância à larga escala requer a criação de condições para a colaboração sobre consensos provisórios e frágeis acerca dos propósitos da educação e acerca da tradução desses propósitos em estruturas, bem como normas e práticas institucionais que sejam sensíveis às demandas específicas dos contextos nacionais e locais, às mudanças tecnológicas, e às características individuais dos alunos. Considerando que as reformas de melhora na relevância atuam sobre uma base de conhecimento que está emergindo, promover essas reformas requer especialmente a criação de condições onde a sua implementação seja, também, uma oportunidade de aprendizagem.

À medida em que as reformas para melhorar a relevância se consolidam e a aprendizagem passa a produzir resultados, o processo de expansão em larga escala pode se tornar um processo de melhora da eficiência, uma vez que começa a haver consenso sobre os objetivos e sobre os meios para alcançá-los. Essa transição da melhora da relevância para a melhora da eficiência geralmente abarca um longo período de tempo. Durante esse tempo, os conceitos sobre o que caracteriza a melhora da relevância tornam-se tão amplamente aceitos que passam a ser incorporados na cultura educacional predominante e, em parte, no conjunto de idéias sobre



## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

como ensinar e sobre o que ensinar. O conhecimento especializado, muitas vezes produzido por pesquisa, pode normalizar essas novas idéias e inseri-las na cultura educacional estabelecida. Por exemplo, as "guerras de leitura" - concepções alternativas sobre a melhor forma de fomentar o desenvolvimento do letramento precoce - finalmente levaram a um consenso sobre os méritos de uma abordagem equilibrada da instrução de leitura; esse consenso foi facilitado pela síntese especializada de décadas de pesquisa científica sobre o assunto, incluindo um relatório de consenso do Conselho Nacional de Pesquisa (National Research Council). O que antes eram ideias novas sobre a maneira de tornar a instrução de leitura relevante, como as promovidas por Horace Mann, acabaram se inserindo na cultura educacional convencional devido ao desenvolvimento de um consenso sobre quais resultados são importantes e como medi-los, e a um conjunto de conhecimentos científicos que iluminou os efeitos relativos das abordagens alternativas de alfabetização. Este processo levou mais de um século.

Existem, assim, cinco requisitos essenciais para a expansão das reformas que promovem a relevância. A chave em todos eles é uma orientação à aprendizagem, isto é, uma abordagem que permita a aprendizagem contínua, o refinamento e a disseminação das idéias que sustentem a prática instrucional para ajudar os alunos a adquirir competências críticas para um futuro em evolução.

É importante criar condições para ...

(1) ... o consenso provisório continuado sobre os propósitos da Educação

(2) ... a tradução desses propósitos em estruturas, normas e práticas institucionais

De maneira que levem em conta...

(3) ... as demandas específicas do contexto nacional e local

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

- (4) ... as mudanças tecnológicas e outras tendências sociais
- (5) ... as características individuais dos alunos

### **Criando Condições Para Um Consenso Provisório continuado Sobre os Propósitos da Educação**

Dado a magnitude do empreendimento educacional e o caráter disseminado da autoridade no processo educacional - que envolve pais, professores, administradores, formuladores de políticas educacionais e diferentes grupos de interesse - o consenso sobre o que deve ser ensinado é difícil de ser alcançado e é sempre precário, especialmente o consenso sobre o que ensinar em resposta às mudanças vertiginosas e a um futuro incerto. Construir e manter esse consenso é, essencialmente, um exercício de comunicação. Contudo, não se trata nem do enfoque dado por Jim Kotter em sua proposta de gerenciamento de mudanças, nem do enfoque da *deliverology* de Barber, nem do enfoque proposto pela organização *Management Systems International*, já que todos eles tratam de lideranças que comunicam aos seus seguidores os objetivos da mudança - tipicamente em organizações hierárquicas. Em vez disso, trata-se de comunicação multidirecional voltada para o aprendizado coletivo de indivíduos organizados em redes similares às discutidas por Peter Senge no livro *The Fifth Discipline* e dirigidas às aplicações deste trabalho para o campo da educação (Senge, 2006).

Alcançar esse consenso requer mapear as redes - os grupos com influência sobre o processo - e orquestrar as comunicações e as negociações entre eles, a fim de construir uma coalizão que dê suporte aos esforços de mudança durante um período prolongado de tempo (McGinn & Reimers, 1996). A criação desse consenso provisório é essencial para abrir as possibilidades de inovações

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

educacionais que promovam a relevância. Isso demanda a construção de uma nova narrativa sobre educação que conecte uma visão sobre a realização de metas sociais desejáveis à necessidade de desenvolvimento de novas competências nas escolas, bem como um convite para se arriscar com o experimento do emprego de objetivos educacionais ambiciosos. Uma narrativa poderosa é essencial para que as pessoas mudem de mentalidade sobre o que é ensinar e aprender, e para fazer com que elas se afastem das normas e rotinas existentes que perpetuam muitas práticas instrucionais. Por exemplo, o uso de avaliações que, para apoiar a melhoria da educação, normalmente focam em um conjunto estreito de habilidades criam incentivos poderosos para alinhar a instrução aos domínios que são medidos na avaliação. Muitos argumentam que a única maneira de mudar a instrução é mudando a avaliação. Porém, expandir as avaliações para incluir novos domínios é, por si só, um desafio adaptativo suscetível à mesma dissidência que a noção de ensinar um conjunto maior de competências. Por isso, há necessidade de uma narrativa que justifique a mudança e que apresente oportunidades de mudança, seja por meio de novas propostas curriculares, novos instrumentos de avaliação ou novos programas educacionais.

Uma das questões sobre a necessidade de se utilizar objetivos ambiciosos que esse consenso provisório deve lidar é se a "educação do século 21" é um bem essencial ou um bem de luxo. Um ponto de vista predominante é que as competências que abrangem mais do que o letramento básico são desejáveis. Porém, elas devem ser consideradas apenas depois que o letramento básico for alcançado, tornando-as um bem "bom de se ter", ao invés de uma "necessidade de se ter". No debate entre os projetos de educação conservadora e progressista, aos quais me referi anteriormente, geralmente os grupos conservadores não considerem necessário

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

para as crianças de grupos subdominantes as competências que eles consideram essenciais para seus próprios filhos, talvez porque ajudem a manter seu privilégio. No centro da questão sobre se o movimento de educação global - que busca educar todas as crianças - as empoderam, está precisamente a pergunta sobre quais as competências empoderam os mais pobres.

### **Criando Condições Para a Tradução Desses Propósitos Nas Estruturas, Normas e Práticas Institucionais.**

As ideias sobre os relevantes propósitos educacionais precisam ser traduzidas em resultados específicos e observáveis ou em competências que os educadores possam entender e reconhecer; planos sobre como avaliar o desempenho dos alunos nesses resultados específicos e como fornecer *feedback* e conhecimentos específicos sobre as práticas pedagógicas que podem ajudar os alunos a desenvolverem essas competências. Instrumentos como protocolos, rubricas de avaliação, currículo e recursos suplementares são essenciais para permitir que grupos grande e diversos de educadores, em muitas instituições, envolvam-se em práticas coerentes que proporcionem aos alunos oportunidades consistentes para obter essas competências. Como essas ferramentas e *frameworks* precisam ser gerados com base em idéias emergentes e em evolução sobre quais competências importam, o processo de desenvolvimento de tais instrumentos para apoiar a mudança de instrução é menos relacionado ao *deliverology*, proposto por Barber e seus colegas, e mais relacionado à aplicação da Melhoria da Ciência para a Educação, como Tony Bryk e seus colegas descrevem em seu livro *Learning to Improve*.

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

Um obstáculo para o avanço das reformas que promovem a relevância é o conceito de "educação para o século 21" não ser considerado uma necessidade, como também ser pouco compreendido e distorcido. A política pode, naturalmente, fornecer um contexto propício para a melhoria da relevância, mesmo que a política não seja auto-executada. Os padrões do currículo e as avaliações dos alunos têm a virtude de tornar esses conceitos operacionais inteligíveis para vários grupos de interesse em educação, cuja ação em conjunto é necessária para abrir espaço para reformas que promovem a relevância. Esta não é uma tarefa fácil, como mostra a resistência que as avaliações do PISA têm enfrentado em alguns lugares.

O desenvolvimento de práticas importantes para a relevância requer experimentação e aprendizado em vários níveis de tais experiências. A política pode criar um ambiente propício para apoiar essa experimentação, por exemplo, apoiando o desenvolvimento de parcerias entre organizações da sociedade civil, como universidades e *think tanks*, bem como a criação de redes escolares. Mas o aprendizado exige mais do que um contexto de liberdade e incentivos para experimentar novas práticas; ele requer uma coleta sistemática de informações sobre resultados e sua integração em um ciclo de reflexão e revisão de práticas inovadoras.

### **Considerando as Demandas e Oportunidades específicas do Contexto Nacional e Local**

Os referenciais e os instrumentos padronizados que asseguram consistência e coerência entre todos os lugares precisam ser equilibrados com suficiente flexibilidade nas escolas e salas de aula, de modo que permitam aos professores responderem às

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

características e necessidades específicas dos seus contextos sociais. Isso requer o desenvolvimento de altos níveis de formação docente - de profissionalismo. Expandir em larga escala as reformas que promovem a relevância requer, então, altos níveis de investimento no desenvolvimento do profissionalismo dos professores, não só no ensino de novos conteúdos ou técnicas para os docentes, mas usualmente na construção de suas capacidades para se tornarem especialistas e atenderem as necessidades e oportunidades criadas pelos contextos em que ensinam, bem como as necessidades e os pontos fortes de seus alunos. Esse desenvolvimento exige a construção de ambientes de trabalho que apoiem a aprendizagem contínua e que ative a motivação intrínseca dos professores para melhorar continuamente. Isso envolve o aumento da capacidade das escolas como organizações e de equipes, ao invés de professores como indivíduos, e isso exige a criação de múltiplas oportunidades de aprendizagem nas escolas como organizações, para que aprender continuamente seja parte do trabalho.

### **Considerando às Mudanças Tecnológicas e Outras Tendências da Sociedade Continuamente**

O desafio de tornar a educação relevante considerando as mudanças sociais e econômicas é que o ritmo dessa mudança é acelerado, criando um alvo que está em constante movimento para as competências relevantes, além da competência para se adaptar à própria mudança. Isso significa que a melhoria das reformas que visam melhorar a relevância exigem a manutenção de um equilíbrio entre a construção de um consenso sobre o que as novas instituições de educação devem ser, bem como um consenso flexível e

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

progressivo para as mudanças e suas tendências. A estratégia neste contexto torna-se a aprendizagem contínua e a adaptação. Paradoxalmente, isso requer estabilidade de equipes de professores e lideranças escolares, e persistência em esforços de melhoria, de modo que seja possível aprender com eles e discernir com inteligência que adaptações devem ser feitas para as mudanças em seus contextos.

### **Considerando as Características Individuais dos Alunos**

A educação relevante só pode ser significativa para indivíduos quando ela ajuda cada estudante a entender seus pontos fortes e maneiras de se adaptar e responder às circunstâncias de suas vidas. Assim como os professores precisam ser capazes de equilibrar a coerência de aspirações e referenciais docentes com as oportunidades e necessidades de seus contextos escolares e sociais, eles também precisam ser capazes de fazer com que suas instruções sejam mais personalizadas. Isso significa reconhecer seus alunos como indivíduos e oferecer oportunidades para desenvolver seus próprios interesses e pontos fortes, atender suas necessidades individuais, e progredir em seu próprio ritmo. Isso requer altos níveis de experiência dos professores. Dessa forma, expandir em larga escala as reformas que tornem a educação relevante envolve investir no desenvolvimento dessa experiência profissional.

Para concluir, quando Jean Baptiste Alphonse Karr, professor parisiense e editor de *Le Figaro*, escreveu '*plus la change plus c'est la meme chose*' (quanto mais as coisas mudam, mais elas permanecem iguais), o sistema moderno de educação francesa ainda não existia. A criação de sistemas de educação pública, na França e em outros lugares, mostra que, de fato, as coisas mudaram bastante

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

para a humanidade em um curto período de tempo mediante a criação de instituições que integraram com sucesso a maior parte das pessoas em uma experiência arquitetada e compartilhada. No entanto, essa revolução silenciosa, talvez a mais significativa que a humanidade tenha experimentado, não foi uniforme, pois combinou três diferentes formas de mudança em larga escala. Para nos ajudar a orientar essas maravilhosas instituições que inventamos no sentido de capacitar todos os alunos a viver vidas aprazíveis e a melhorar o mundo, é essencial compreender as sutilezas das iniciativas bem-sucedidas e das não exitosas de implementar mudanças em larga escala em relação a quem deveria ser educado, o que deveria ser ensinado e de que forma.

*Fernando M. Reimers é professor da Prática de Educação Internacional da Fundação Ford e diretor da Iniciativa de Inovação em Educação Global e do Programa de Mestrado em Política Internacional de Educação na Universidade de Harvard. Especialista no campo da Educação Global, sua pesquisa e ensino se concentram em entender como educar crianças e jovens para que possam prosperar no século 21.*



## Referências

- Michael Barber, Andy Moffit and Paul Kihn. 2011. *Deliverology 101*. Corwin.
- Anthony S. Bryk, Louis M. Gomez, Alicia Grunow and Paul G. LeMahieu, *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better* (Cambridge: Harvard Education Press. 2015).
- Richard Elmore. 1996. *Getting to Scale with Good Educational Practice*. Harvard Educational Review. Vol. 6. No 1. Spring 1996. Pages 1-26.
- Ronald A. Heifetz, John V. Kania & Mark R. Kramer. 2004. *Leading Boldly — Foundations can move past traditional approaches to create social change through imaginative – and even controversial – leadership*. Stanford Social Innovation Review
- John Kotter, 2007. *Leading Change: Why Transformation Efforts Fail*. Harvard Business Review. January. Pages 2-9.
- Peter Levine. 2000. *The new Progressive Era : toward a fair and deliberative democracy*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield.
- Meira Levinson. 2012. *No citizen left behind*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Management Systems International. 2012. *Scaling Up. From Vision to Large-Scale Change*.
- Veronica Boix Mansilla and Anthony Jackson. *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. (New York: Council of Chief State School Officers (CCSSO) & Asia Society – Partnership for Global Learning 2011) <http://cal.dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/cal/pdf/book-globalcompetence.pdf>.
- Richard Murnane and Frank Levy, *Teaching the New Basic*

## Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

*Skills: Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy* (New York: Marking Kessler Books, Free Press, 1996).

Fernando Reimers. Social Progress in Latin America. Victor Bulmer-Thomas and John Coatsworth (Eds.). *Cambridge Economic History of Latin America*. Vol II. Pp. 427-480. Cambridge University Press. 2006.

Fernando Reimers, 2015a. "Educating the children of the poor: A paradoxical global movement" In William Tierney (Ed). *Rethinking Education and Poverty*. (Baltimore: Johns Hopkins University Press. 2015).

Fernando Reimers and Noel McGinn *Informed Dialogue. Changing Education Policies Around the World*. (Westport, CT: Praequer Publishers. 1997).

Fernando Reimers and Nell O'Donnell (Eds.) *Fifteen Letters on Education in Singapore*. (Raleigh, NC: Lulu Publishers. 2016).

Fernando Reimers and Connie Chung (Eds.) *Teaching and Learning for the Twenty-First Century*. (Cambridge, MA: Harvard Education Press. 2016).

Jenny Perlman Robinson and Rebecca Winthrop. With Eileen McGivney. *Millions Learning. Scaling Up Quality Education in Developing Countries*. Brookings. (Washington, DC: Center for Universal Education. 2016).

Dominique Simone Rychen and Laura Hersh Salganek, eds., *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society* (Gottingen: Hogrefe and Huber, 2003).

Peter Senge. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. (Doubleday. 1990).

Judith Torney-Purta, et. al. *Citizenship and education in*

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen. (Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. 2001).

UNESCO, *Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (Paris: UNESCO Publications, 1996).

Yong Zhao, "Preparing Globally Competent Teachers: A New Imperative for Teacher Education". *Journal of Teacher Education* November/December 2010 vol. 61 no. 5: 422-431

Educação para todos: como torná-la relevante em larga escala

## **Expandindo a Educação para o Século 21**

Charlie MacCormack, Pesquisador sênior, Interaction. Presidente emérito, Save the Children.

### **Introdução**

O mundo está passando por uma de suas grandes transições - comparável em extensão à mudança do período dos caçadores e coletores para a agricultura, e da agricultura para a manufatura e produção industrial. Assim como nas transformações anteriores, a atual transição da Era Industrial para a Idade da Tecnologia e Ciência trará alterações dramáticas à vida social, cultural e política, bem como aos sistemas de socialização e educação por meio dos quais crianças e jovens são preparados para responder positivamente e produtivamente aos seus ambientes exógenos. O propósito deste ensaio não é descrever o conteúdo e ditar as formas apropriadas de educação adaptativa, pois muito já foi escrito que aborda esse assunto.

Permita-me começar com um apelo para redefinir o termo “Educação para o século 21”. Primeiramente, o termo ficará cada vez menos significativo, conforme o século for avançando. É melhor mudar essa nomenclatura agora, antes que ela se torne lugar comum. Em segundo lugar, ela não descreve o conteúdo real do que estamos tentando fazer. Ao invés disso, proponho algo como “Educação para a Era da Tecnologia,” ou “Educação para a Era da Mudança” - ambos nos serviriam melhor. (Ainda assim, tendo dito isso, para propósitos de conveniência e consistência, utilizarei “Educação para o Século 21” ao longo deste ensaio.)

### Por que expandir a educação para o século 21?

A educação para o Século 21 não é um prêmio para aqueles que completarem com êxito a educação do Século 20, mesmo que modificada por algumas atividades em grupo e experimentais. Em vez disso, ela implica que o estudante possua os valores, conhecimentos, habilidades e comportamentos necessários para uma jornada de sucesso em uma era de tecnologia, mudança, globalização, e de turbulências culturais, políticas e no mercado de trabalho. Em todo mundo, as elites já garantem que suas crianças recebam este tipo de educação tecnológica e multicultural, e isso definitivamente consolida a crescente desigualdade que domina atualmente as mudanças econômicas globais, que negam aos pobres o acesso majoritário à uma educação apropriada para a era atual.

Durante o *Think Tank* que nos reuniu no simpósio da Harvard Graduate School of Education em Outubro de 2016, um líder latino-americano da área de educação sugeriu compreensivelmente que, tendo em vista os recursos escassos, seria politicamente e talvez eticamente inapropriado negar investimento em educação básica, como alfabetização e matemática, com o objetivo de alavancar a educação do século 21. Aproximar o investimento em educação como uma decisão de soma zero entre alfabetização básica e letramento numérico, contra as competências do Século 21, seria um erro grave. Nós precisamos projetar sistemas educacionais sustentáveis e apropriados para cada país, que entreguem tanto educação básica, quanto competências do século 21. Para muitos países, isso exigirá contornar a escolaridade em instalações escolares para além dos anos de educação básica. Há exatamente 50 anos, James Coleman observou que “escolas foram criadas para um mundo que era rico em experiências e pobre em

informações. Agora temos um mundo que é rico em informações e pobre em experiências.” Mesmo depois de 5 décadas, continuamos a replicar os modelos educacionais dos séculos 19 e 20.

Em todo o mundo, os estudantes de hoje entram na escola e vivem suas vidas gerando a maior parte de seu aprendizado por meio das mídias eletrônicas. As crescentes taxas de evasão escolar dos últimos anos, em todos os países, demonstram que os jovens de hoje estão se rebelando contra a educação tradicional das escolas nas séries mais avançadas. Isso sugere que países pobres e de classe média - que de qualquer modo não têm a possibilidade fiscal de replicar os modelos educacionais intensivos em capital e mão-de-obra da Europa Ocidental e da América do Norte - devem investir em tecnologia e em ensino e aprendizagem em grupo. Setores inteiros, como telecomunicações, serviços bancários e até mesmo saúde, contornaram os custosos modelos ocidentais. Devemos levar isso muito mais a sério e explorar modelos similares para a educação.

### **Quais são as barreiras para a expansão da educação para o século 21?**

- (1) As escolas especializadas e baseadas em infraestrutura e os professores formados sob o modelo tradicional, junto com os administradores e burocracias do setor educacional, representam alguns dos maiores e mais replicados grupos de interesse do mundo, iguais apenas às instituições militares e de saúde. Centenas de bilhões de dólares têm sido, e continuam sendo, investidos para manter e expandir esse modelo. Institutos de formação docente treinam os professores da mesma forma há décadas. Os sindicatos de

## Expandindo a Educação para o Século 21

professores apoiam essas práticas e seus programas de certificação. Empresas de construção e transporte contam as escolas como um segmento importante de seus negócios. Sem um mecanismo de mercado, esse não é um sistema que pode ser facilmente substituído.

- (2) Além do consenso global sobre a infraestrutura escolar e sobre a formação docente para ensinar os estudantes, não há acordo sobre os objetivos globais e prioridades da educação formal. Alguns acreditam que inculcar obediência e disciplina em crianças é o principal objetivo. Outros sentem que a criação de “bons cidadãos” - sejam eles democráticos, socialistas ou nacionalistas - deve ser o principal. Ainda assim, outros veem a disseminação de uma ortodoxia religiosa como prioridade. E há, claro, os que acreditam que o mais importante é desenvolver as habilidades consideradas cruciais para o sucesso no mercado de trabalho. O ponto é que, sem um consenso em torno dos objetivos fundamentais da educação, é praticamente impossível conseguir que as melhores práticas da educação para o século 21 sejam replicadas transnacionalmente.
- (3) Mesmo que entrássemos em acordo sobre quais são os objetivos fundamentais e os efeitos da educação para o século 21, não temos dados suficientes para demonstrar que os resultados acordados pela maioria dos educadores do século 21 podem produzir os benefícios sociais e econômicos prometidos. Há ainda menos dados para demonstrar quais tecnologias, sistemas de entrega e pedagogias melhor proferem os resultados recomendados pelos educadores do século 21. Portanto, se os especialistas não conseguem chegar



## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

a um consenso, como o cidadão comum poderá respaldar uma reforma radical na educação de seus filhos?

### **O que deve ser feito?**

O caminho para expandir a educação no século 21, em um nível global, não será tranquilo nem fácil. A oposição de interesses entrincheirados será feroz. Organizar e capacitar apoiadores será difícil já que não há muitos benefícios para romper com um sistema grande e protegido. Muito do sucesso em potencial deverá vir de inovações no setor privado, que não seriam facilmente transferidas para as extensas burocracias do governo. Os beneficiários - as crianças e os jovens- têm pouco poder político e são mais propensos em desistir do que se engajar em um processo de mudança a longo prazo.

Não obstante, dentro de 25 anos, a educação do século 21 será amplamente praticada. Os países e estados/províncias que tenham realizado sua expansão estarão melhor economicamente e mais estáveis politicamente. O setor privado vai demandar ações de seus governos e vai financiar modelos alternativos enquanto isso não ocorre. Os empreendedores sociais serão pioneiros em mais e mais opções e alternativas. Os jovens vão desenvolver mais sua própria aprendizagem habilitada para a tecnologia. Os custos tributários da educação do século 21 podem ser menores do que os do tradicional sistema escolar. Com o passar do tempo, os governos vão adotar uma abordagem cada vez mais aceitável que envolva uma redução de riscos políticos. Mas como esse processo pode ser racionalizado e acelerado?

## Expandindo a Educação para o Século 21

- (1) Por meio da construção de um programa de pesquisa transnacional a longo prazo que mesure os resultados econômicos, sociais e pessoais da educação do século 21 e que compare a rentabilidade de diferentes sistemas de fornecimento em diferentes configurações nacionais. A UNESCO e Banco Mundial são presumivelmente os candidatos ideais para esta tarefa. Será necessário sustentar a pesquisa por várias décadas e os resultados precisam ser amplamente disseminados. Sem evidências e o relativo consenso entre os especialistas, mensurar em um nível global será impossível.
- (2) Por meio da identificação dos governadores e prefeitos em países grandes e multiétnicos, que estejam dispostos a modelar a educação do século 21 em suas jurisdições, focando particularmente na reforma da formação de professores nessas localidades e no incentivo para organizações e fundações multilaterais para financiar tais iniciativas. Construir uma base de doadores particulares e multilaterais para os modelos de educação do século 21 é um passo essencial para a próxima década, como um precursor de uma ampla adaptação a nível governamental.
- (3) Por exemplo, a Harvard Graduate School of Education (HGSE) pode ampliar seu papel como convocador entorno da expansão da educação do século 21 mediante a reunião de importantes doadores educacionais como Banco Mundial, UNESCO, Fundação Bill e Melinda Gates, MasterCard, Hewlett-Packard, Banyan Tree, etc. Essa reunião deve ser estruturada em torno das formas mais vantajosas para acelerar a educação do século 21.

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

Em segundo lugar, convocar uma reunião similar de grandes organizações globais que estão investindo coletivamente bilhões de dólares em programas educacionais, em dezenas de países. Entre essas organizações globais de educação estão UNICEF, World Vision, Save the Children e Plan International. Estas organizações estão em posição de modelar, avaliar e defender a educação do século 21 em uma série de países. O HGSE também pode patrocinar um prêmio anual para o político ou líder que fizer mais para expandir a educação do século 21 - uma espécie de Prêmio Nobel para as lideranças da educação do século 21. O Hilton Humanitarian Award é um exemplo disto em uma outra esfera. A mídia considera este tipo de prêmio como uma história atrativa e isso serviria para incentivar os tomadores de decisão a levarem a reforma educacional mais a sério. Por fim, deve haver uma publicação anual, semelhante ao Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD, que classifica os 200 países do mundo, de acordo com a forma como eles estão agindo para transformar seus sistemas educacionais para as demandas e oportunidades de uma era de tecnologias de informação em massa. Líderes políticos já demonstraram inclinação para levar essas classificações a sério.

### **Conclusão**

As tecnologias de informação transformaram a economia global e suas forças de trabalho. Elas estão rapidamente destruindo os modelos organizacionais hierárquicos dos séculos 19 e 20. As pessoas estão se comunicando, aprendendo e se socializando de maneiras completamente novas. A sociedade humana está rapidamente abandonando os tipos de interação nos quais a educação ainda é baseada. Os países mais ricos e as elites globais já

## Expandindo a Educação para o Século 21

adotaram um modelo educacional participatório, experimental, aprimorado pela tecnologia e multicultural. Se quisermos evitar o aumento do já inaceitável nível de desigualdade dentro dos países e entre eles, é essencial que nós aceleremos a adoção de uma educação do século 21, acessível economicamente e baseada em evidências.

*Charles MacCormack é atualmente pesquisador em liderança avançada da Universidade de Harvard, onde trabalha em assuntos que envolvem o papel da filantropia privada na saúde global e no desenvolvimento. Mais recentemente, Dr. MacCormack serviu como Diretor Executivo da Millennium Development Goal Health Alliance, Pesquisador em residência do Middlebury College, e pesquisador sênior do Interaction. Ele foi CEO da Save the Children de 1993 a 2012 e CEO da World Learning/School for International Training de 1997 até 1993. Ele é formado pela Middlebury College e tem mestrado e doutorado pela Universidade de Columbia.*

## **Redefinindo a qualidade educacional: uma interpretação do século 21 sobre o desempenho dos alunos na América Latina**

Luis E. Garcia de Brigard, ex-vice Ministro da Educação - Colômbia

O advento das avaliações internacionais de estudantes, algumas décadas atrás, levou à forte constatação de que os alunos da América Latina estavam atrasados em relação à maioria de seus pares nos países de renda média e alta. Os estudantes latino-americanos ficavam constantemente no final dos *rankings*. Assim, o problema do rendimento estudantil tornou-se um assunto regular da mídia e cada vez mais comum nas campanhas políticas. Ainda que com certa relutância, mais e mais países optaram por participar das avaliações internacionais - notadamente o PISA da OCDE e os Estudos Regionais Comparativos e Explicativos da UNESCO. Este processo, junto com o surgimento de organizações civis e a sofisticação generalizada das lideranças educacionais públicas, levou a um renovado interesse pela educação, que gerou um progresso significativo na performance dos estudantes na maioria dos países da América Latina, nos últimos anos.

Não surpreendentemente, o entendimento comum dos desafios futuros é definido majoritariamente pelo que as avaliações internacionais apontaram como sendo as falhas mais salientes dos estudantes da região: níveis de desempenho em matemática, linguagem e ciências. De fato, isso se tornou a própria definição de qualidade educacional e moldou a agenda pública de maneira sem precedentes. Infelizmente, o longo e tortuoso caminho para aumentar a conscientização em torno da qualidade educacional parece ter ficado desatualizado. Enquanto a literatura internacional continua a acumular provas em relação à importância de

## Redefinindo a qualidade educacional: uma interpretação do século 21 sobre o desempenho dos alunos na América Latina

desenvolver e apoiar a educação do século 21, a maioria dos países da América Latina embarcou em uma corrida para melhorar seu desempenho de acordo com a medição e a definição dos padrões tradicionais - alfabetização e letramento numérico -, que não necessariamente refletem a abordagem holística e multidimensional que está no cerne da educação do século 21.

Eu acredito, no entanto, que a região pode ajustar seu curso exitosamente, e no processo, pode dar um salto que acelere exponencialmente seu progresso e cerre a lacuna de desempenho que continua a ser a maior ameaça para o futuro da América Latina. Em vez de atingir as metas a que os países na liderança dos rankings alcançaram, as nações latino-americanas têm uma oportunidade sem precedentes de acelerar seu progresso visando a educação do século 21 como objetivo principal e não como um luxo que só pode ser concedido quando os blocos de construção da alfabetização e letramento numérico forem cuidadosamente trabalhados.

### **Uma história de luxo e necessidade**

Os últimos vinte e cinco anos do século 20 foram caracterizados por um vigoroso esforço que abordava problemas de acesso na América Latina. No ano 2000, a região atingiu taxas de matrícula de mais de 90% no ensino primário e um pouco menos que isso no ensino secundário. Como acontece agora com a educação de qualidade, a busca pelo acesso foi, em grande parte, desencadeada pelo surgimento de dados comparativos que destacavam a realidade dramática da escolaridade na região. Milhões de crianças estavam fora da escola, poucos alunos completavam o ensino médio e a infraestrutura era precária. Os governos correram para implementar medidas que lhes permitiriam

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

alcançar todas as crianças, ricas ou pobres, vivendo nas cidades ou em áreas rurais. A maioria optou por implementar turnos duplos para expandir a capacidade das escolas existentes. Alguns adotaram metodologias inovadoras como *Escuela Nueva*, que treinou e empoderou professores e estudantes para conduzir efetivamente escolas com várias classes em zonas rurais. Vários países implementaram programas condicionais de transferência de dinheiro para incentivar a matrícula e desencorajar o abandono escolar. Considerando tudo, o objetivo de aumentar as taxas de matrícula foi alcançado, e a maioria dos países da região conseguiu reivindicar posições médias ou até liderar lugares na corrida global por acesso.

No entanto, assim que os países celebraram seu sucesso, a barganha se tornou aparente: os primeiros resultados das avaliações internacionais mostraram que a região havia negligenciado a busca pela qualidade da educação. Em meio aos recursos escassos, a qualidade parecia um luxo. A ideia prevalente era de que o acesso teria que vir primeiro, e que a qualidade seria uma preocupação futura. Como resultado, os governos efetivamente deixaram a qualidade em banho-maria. Quando as avaliações comparativas ganharam popularidade, parecia ser tarde demais. A diferença de desempenho parecia insuperável e, para muitos países da América Latina, tudo voltou à estaca zero.

A necessidade de educação do século 21, na América Latina, eu receio, é atualmente considerada um luxo, assim como ocorria com a qualidade da educação décadas atrás. Enquanto em todo mundo alguns países são pioneiros na revisão consciente de seus currículos para refletirem as necessidades dos estudantes do século 21, a maioria dos países da América Latina está devidamente concentrada em elevar os resultados nos testes de matemática e

## Redefinindo a qualidade educacional: uma interpretação do século 21 sobre o desempenho dos alunos na América Latina

linguagem (e, como os últimos resultados do PISA demonstram, alguns estão tendo sucesso).

A visão é compreensível. Para muitos, os benefícios da educação do século 21 ainda soam bastante acadêmicos e sua implementação parece muito desafiadora e custosa - bem parecido com a maneira como a qualidade era vista há 20 anos. No entanto, os perigos da procrastinação são bem aparentes. A região não se pode dar ao luxo de adiar os esforços para fornecer uma educação do século 21 para cada criança. Se a América Latina falhar em se adaptar, pode ser tarde demais e a lacuna pode, mais uma vez, parecer insuperável. Tal como vários países - especialmente na Ásia - que conseguiram atingir simultaneamente o acesso e a qualidade com grande sucesso, a América Latina tem a oportunidade de abraçar o desafio da educação do século 21 como uma alavanca, ao invés de uma barganha pela qualidade.

Além do mais, os atuais desafios econômicos enfrentados pelos países da América Latina tornam a educação do século 21 ainda mais urgente. Uma porção significativa do sucesso encontrado nas últimas duas décadas (que gerou um enorme progresso social na região) foi resultado de um aumento histórico no preço das *commodities*. Isso, sem dúvidas, permitiu à região reduzir pobreza e desigualdades, investir em educação e outros programas sociais e consolidar economias internas mais fortes. O futuro, no entanto, é mais complicado. O preço internacional das *commodities* está diminuindo e as economias da América Latina experimentaram um crescimento modesto nos anos recentes. Manter o crescimento vai depender das habilidades dos países em participar de uma economia baseada em conhecimento, que premia inovação, empreendedorismo e sustentabilidade. Equiparar os estudantes com



essas habilidades deve, então, ser visto com a mesma seriedade de bons desempenhos em matemática, linguagens e ciências.

### **Ventos favoráveis**

Embora o tópico da educação do século 21 seja majoritariamente obscuro para o público e para os formadores de políticas da América Latina, há uma série de fatores que podem render um ambiente favorável para a implementação de reformas na direção certa. Primeiro, a disseminada implementação de jornadas escolares integrais, eliminando os turnos duplos, abriu um debate saudável sobre o que deve ser ensinado e aprendido durante dias escolares mais longos. As experiências no Uruguai, Argentina, Colômbia, Equador, Peru, e Chile, entre outros, têm demonstrado que a maioria dos grupos de interesse favoreceu a implementação de programas acadêmicos não-tradicionais, como esportes e artes durante os dias mais longos nas escolas. Exemplos em nível nacional e regional indicam um esforço direcionado a oferecer experiências de aprendizado que desenvolvam áreas historicamente deixadas de lado pela educação tradicional, como o aprendizado baseado em projetos, inglês como segunda língua, empreendedorismo e aprendizado experimental. A maioria dessas experiências, no entanto, ainda está longe de se qualificar a rigor como educação do século 21. Há uma necessidade clara de um currículo robusto e de treinamento para equipar as escolas para oferecer programas de alta qualidade. Não obstante, este desafio óbvio, a extensão do dia escolar na maioria dos países latino-americanos, oferece uma oportunidade única de avançar os esforços voltados para a adoção do currículo do século 21.

## Redefinindo a qualidade educacional: uma interpretação do século 21 sobre o desempenho dos alunos na América Latina

Por outro lado, uma oportunidade igualmente poderosa surge da renovação de avaliações internacionais, particularmente do PISA. A adoção de medidas que visam o pensamento crítico e o uso de ferramentas digitais, por exemplo, sinalizam aos países participantes a necessidade de atualizar seus currículos para capacitar os alunos a enfrentar desafios muito mais amplos do que aqueles que podem ser abordados através da memorização rotineira. Enquanto alguns governos da América Latina ainda se recusam a participar de estudos rotineiros, o impacto dessas avaliações na definição da política da região ainda é inegável. Os governos estão sendo responsabilizados pelo desempenho de seus países nesses exercícios e isso fornece motivos para acreditar que os ministérios da educação responderão às atualizações nas avaliações internacionais, através da revisão de suas próprias medidas de aprendizagem, currículos e práticas de desenvolvimento profissional. Alguns países implementaram medidas não-acadêmicas para suas avaliações nacionais. A Colômbia, por exemplo, inclui medidas de competências cívicas em seus testes padronizados.

Outros exemplos interessantes que podem acelerar a expansão da educação do século 21 provêm de atores não-tradicionais como o *International Baccalaureate* (IB). Embora tradicionalmente se concentre em instituições internacionais de elite, o IB ampliou seu alcance para uma audiência muito maior de escolas e, ao mesmo tempo, orientou seus esforços pedagógicos para o desenvolvimento de um perfil de aprendizado consistente com as demandas do século 21. Curiosamente, o Equador se tornou um país pioneiro na adoção do IB nas escolas públicas de seu país. Esta é uma iniciativa ambiciosa que outros países já estão seguindo e que

promete uma saída das abordagens tradicionais para o ensino e a aprendizagem.

### **Depois de você**

Os críticos muitas vezes minimizam o papel dos atores internacionais na formulação das políticas educacionais. A realidade é que o impacto dessas organizações no destino dos sistemas educacionais latino-americanos tem sido notável. Desde os esforços do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial para promover e financiar o acesso e a qualidade da escola, até a influência da UNESCO e da OCDE na mensuração do aprendizado e na sugestão de novos caminhos para o rendimento acadêmico, a região se beneficiou amplamente da implementação de iniciativas comprovadas. De um modo geral, toda vez que as lideranças públicas são abertas para adotar e adaptar metodicamente programas robustos e tecnologias que serviram de pilotos no exterior, alcançaram progresso e sucesso, resultando em melhorias dramáticas para as crianças. Embora isso não signifique que os países da América Latina não consigam realizar iniciativas pioneiras - várias inovações provam este ponto - é inegável que os atuais esforços para promover a educação do século 21 são amplamente promovidos no exterior. Enquanto alguns poderiam ver isso como uma desvantagem, o progresso alcançado em outras geografias pode ser usado como uma oportunidade única de rascunhar os avanços atuais, criando, dessa forma, habilidades sem ficar para trás.

Além disso, as circunstâncias nas quais os governos latino-americanos iniciaram a busca por acesso são dramaticamente

diferentes das circunstâncias de hoje. Há quatro décadas, muitos dos países ainda eram economias de baixa renda, dependentes de ajuda internacional para financiar programas sociais. As democracias ainda eram frágeis e, em alguns casos, não-existent. O conflito interno era comum e a educação estava no final das agendas nacionais. Além disso, ainda não havia consenso internacional ou objetivos educacionais claramente definidos e a base de conhecimento era muito mais limitada e dramaticamente menos acessível. O crescimento acentuado das economias da região, a consolidação da democracia na maioria dos países, a crescente relevância da educação nas políticas nacionais e a globalização da agenda educacional, desde então, representam um forte contraste. Em vez do desamparo do passado, hoje os países latino-americanos estão experimentando níveis de capacitação sem precedentes que lhes permitem aplicar e, em última análise, contribuir para os avanços em termos de educação do século 21.

Sendo assim, os países que optarem por se comprometer a promover o aprendizado do século 21, em seus sistemas escolares, terão uma vantagem clara e um percurso muito mais fácil do que quando enfrentaram os desafios de acesso ou qualidade. Cabe aos líderes políticos e grupos de interesse aproveitar esta oportunidade incomparável para acelerar o progresso e o desenvolvimento de todas as crianças.

### **Trabalho em equipe**

As últimas décadas têm demonstrado que um esforço coordenado por diferentes grupos de interesse podem promover transformações de sucesso nas políticas educacionais dos países latino-americanos. Como argumentado acima, a maior parte do

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

progresso alcançado em termos de acesso e qualidade é resultado de esforços sustentados por uma grande variedade de organizações públicas, privadas e internacionais. Ao enfrentar os desafios de implementação da educação do século 21, será crucial promover a participação de todos esses atores.

### *Governos nacionais e regionais*

Durante as últimas décadas, houve um progresso notável na capacidade da liderança educacional da América Latina. Os funcionários do alto escalão, especialmente nos níveis nacionais, tendem a ter um entendimento claro sobre os desafios enfrentados por seus países e sobre as mudanças políticas necessárias para enfrentá-los. Isso explica o consenso generalizado sobre questões como a importância da profissão docente, a necessidade de avaliações nacionais e a relevância do currículo e dos materiais. No entanto, a consciência em relação à educação do século 21 ainda é muito precária. Isso ressalta a urgência de atualizar a base de conhecimentos e de capacitação dos governos regionais e nacionais, com o objetivo de permitir a implementação de políticas direcionadas à promoção da educação do século 21.

### *Organizações internacionais*

O Banco Mundial, o BID e a OCDE, entre outros, têm historicamente uma influência muito significativa na definição da política educacional na região. Geralmente considerados como fontes legítimas de conhecimento, essas organizações gozam de uma posição privilegiada para influenciar o futuro da educação na América Latina. É fundamental que eles participem mais ativamente no debate sobre a educação do século 21 ao financiar programas de pesquisa e financiamento, elaborar relatórios e direcionar a conversa.

## Redefinindo a qualidade educacional: uma interpretação do século 21 sobre o desempenho dos alunos na América Latina

### *Organizações internacionais de avaliação de estudantes*

Ao continuar atualizando seus testes para avaliar as habilidades e competências do século 21, as organizações envolvidas na administração desses exames promoverão efetivamente mudanças de políticas dentro dos países. O consenso atual na região, em torno da importância da linguagem, das matemáticas e da ciência foi facilitado pela existência desses estudos comparativos. Como tal, é razoável esperar que, à medida que os testes evoluem, o entendimento da qualidade educacional na América Latina também evolua.

### *Setor privado*

O setor privado ganhou rapidamente uma posição proeminente na definição do destino da educação na América Latina. Ao aumentar seu envolvimento nas iniciativas filantrópicas e nos grupos de interesse, implementando programas inovadores que são posteriormente dimensionados pelo setor público e facilitando a transferência de conhecimento de outras regiões, os grupos de interesse privados são agora um ator-chave no ecossistema educacional. Não surpreendentemente, é no setor privado em que a região viu os maiores avanços na promoção da educação do século 21. Na verdade, a grande maioria das iniciativas atuais que exemplificam o futuro da educação estão sendo defendidas pelo setor privado (alguns dos quais são exibidos nesta publicação). Se a região for bem sucedida em abraçar a educação do século 21 antes que seja tarde demais, o setor privado deve liderar os esforços por meio de programas-piloto, do fortalecimento de seus grupos de interesse e da transferência de conhecimento.

### **Considerações finais**

O século 21 é uma era de aceleração, eficiência e amplificação: a informação viaja na velocidade da luz e sem fronteiras, a inovação e o conhecimento determinam vencedores e perdedores, as economias reagem em tempo real e o talento humano flui pelo mundo para localizar as melhores recompensas para seu potencial de criação de valor. Estas são precisamente as razões pelas quais os países latino-americanos devem incorporar de forma decisiva o aprendizado do século 21 em suas salas de aula. Curiosamente, estas são também as razões pelas quais essa transformação pode acontecer rapidamente, de forma econômica e em larga escala. É aproveitando as inúmeras ferramentas e oportunidades oferecidas pela era fascinante em que vivemos que a região pode atualizar seus sistemas educacionais com a esperança de um futuro melhor para sua população.

*Luis. E. García de Brigard é o CEO da Educas Americas, uma firma de investimentos internacionais que se especializa em educação Infantil-Fundamental II. Ele serviu anteriormente como vice-ministro de Educação da Colômbia, quando liderou os esforços para reformar a profissão docente, criar medidas efetivas de aprendizado e promover a responsabilização das escolas.*

# Redefinindo a qualidade educacional: uma interpretação do século 21 sobre o desempenho dos alunos na América Latina



## **São necessários líderes para o século 21!**

María Carolina Meza, Fundação Empresários pela Educação,  
Colômbia

Representante da REDUCA (Rede Latino-americana pela educação)

O mundo cada vez mais globalizado nos dá a oportunidade de acessar facilmente as inovações por todo o mundo. No *Think Tank da Global Education Innovation Initiative* (GEII ou Iniciativa de Inovação em Educação Global), nós pudemos sentir que a inovação em educação já acontece em todos os lugares. As reflexões na reunião foram baseadas em uma ampla gama de sistemas educacionais, que mostraram que somos uma forte força que pode impulsionar os sistemas educacionais e prepará-los para as demandas do século 21.

Um bom líder pode fazer um grupo mudar sua forma de pensar, provocando a capacidade de mudança da equipe. Ronald Heifetz (1998) descreveu como, neste processo, os líderes são capazes de identificar as diferenças entre desafios técnicos e adaptativos e como agir em conformidade. Em essência, os desafios técnicos são aqueles em que a resposta é baseada em conhecimento técnico específico, que pode ou não estar disponível atualmente. Se a solução existe, os bons líderes tomam a solução e aplicam-na; caso contrário, a solução reside no investimento de recursos para o desenvolvimento de novos conhecimentos e de tecnologias para solucionar o problema. Mas, bons líderes são especialmente necessários quando a resposta ao desafio precisa de mais do que uma inovação técnica apenas - isso é, quando os desafios são adaptativos. Simplificando, um desafio adaptativo demanda uma mudança de cultura, das representações sociais do grupo, quando as

## São necessários líderes para o século 21!

lealdades e as crenças que guiam o comportamento comum precisam ser alteradas. Bons líderes são precisamente aqueles que encontram maneiras de navegar nos desafios adaptativos e de guiar os grupos em direção a novas fronteiras.

Esta especificação não é menor. Se queremos enfrentar o enorme desafio de mudar os sistemas educacionais do mundo para sistemas novos e revitalizados, que podem oferecer às crianças e aos jovens as competências para viver neste novo século, nós precisamos nos questionar, como líderes educacionais, se estamos falando sobre um desafio adaptativo ou técnico. Neste breve documento, eu quero refletir sobre esta questão, que eu identifiquei como fundamental nas conversas com os membros do GEII *Think Tank*. Argumentarei que a resposta funde os dois tipos de desafios, sendo o adaptativo o mais urgente e o mais difícil. No final, vou compartilhar algumas idéias em torno dos incentivos que precisamos construir e do tipo de líderes de que precisamos para enfrentar esses desafios.

### **Os desafios técnicos pendentes**

O pressuposto à pergunta de como expandir em larga escala a educação do século 21 é que já existem experiências bem sucedidas que podem produzir benefícios de forma ampla. O GEII fez grandes esforços para nos mostrar que não existe apenas um, mas sim uma ampla gama de modelos já existentes que podem ser usados como exemplos para mudar um sistema educacional. Esta é uma ótima notícia em termos técnicos! Nós já desenvolvemos *vacinas efetivas* para os principais problemas da educação, as quais foram avaliadas com sucesso e demonstraram resultados comprovados. Essas experiências têm algumas semelhanças que podemos examinar com

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

atenção para expandi-las para outros lugares. Aqui estão algumas delas:

As experiências mostram a necessidade de, primeiramente, realizar um acordo sobre os *objetivos comuns* a serem alcançados. As experiências identificadas pelo GEII levaram em conta a relação estreita entre o desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais e intrapessoais e tornaram explícito o objetivo de desenvolver todas elas como prioridades igualmente importantes. Portanto, um desafio técnico pendente é desenvolver objetivos que incluem, como uma prioridade, o desenvolvimento não só de habilidades cognitivas, mas também competências como pensamento crítico, criatividade e cooperação.

Todas as experiências mostram diversas e diferentes maneiras de ensinar. Ou, ainda melhor, elas mostram um *foco no aprendizado*, e não no ensino. Já existe muita literatura sobre os benefícios das abordagens de aprendizado ativo. Não só, eu insisto, para adquirir habilidades cognitivas, mas também para o desenvolvimento de competências para a cidadania - como cidadãos que participam ativamente da construção de um mundo melhor, para eles e para os outros. Levar à larga escala intervenções e políticas bem sucedidas significa mudar a maioria das interações na sala de aula e fazer alterações no ambiente de aprendizado. Isso significa focar mais no desenvolvimento de experiências de aprendizado desafiadoras do que na definição de objetivos de domínio de conteúdo longos para cada classe. O objetivo, portanto, é mudar fundamentalmente o modo como a maioria das salas de aula do mundo se apresenta. Precisamos ver salas de aula onde as crianças estão resolvendo problemas, onde elas estão trabalhando com outras para desenvolver projetos interessantes em conjunto, onde crianças e jovens estão empenhados apaixonadamente pela aprendizagem.

## São necessários líderes para o século 21!

Os modelos que temos também mostram que *as avaliações importam*. Esforços bem sucedidos não se apavoram frente a avaliações. Pelo contrário, eles são claros sobre as maneiras de mensurar seus impactos, ainda que muitos tenham que lidar com o desafio da falta de métodos rigorosos para avaliar as habilidades do século 21 de forma padronizada. Para desenvolver uma mudança radical no campo da educação, precisamos desenvolver melhores maneiras de mensurar o progresso nessas competências. Alguns exemplos do que já vimos mostram novas maneiras de mensurar habilidades-chave, algo que é um importante passo nessa direção.

Há também desafios técnicos relacionados com a concepção de novas *formas de delivering* - de maneira massiva e em larga escala - todas essas descobertas técnicas. A pesquisa conduzida pelo *Brookings Institute* (Perlman Robinson, Winthrop e McGivney, 2016) sobre a ampliação de programas de educação mostra como programas bem-sucedidos em larga escala foram projetados já com a perspectiva de implementação maciça (em termos de, por exemplo, custos, flexibilidade, resolução de problemas e integração no sistema). O desafio técnico, portanto, é projetar formas de tornar essas inovações acessíveis e possíveis para qualquer escola.

### **Um novo mundo demanda uma nova mentalidade**

Se as soluções técnicas básicas já foram inventadas, por que o sistema permanece tão obsoleto? Para mim, a resposta para essa pergunta está relacionada à cultura. Quando examinamos em profundidade os sistemas educacionais mais exitosos no mundo - em termos de preparação de crianças para o século 21 - podemos notar muitas reformas legais, financeiras e técnicas, mas no centro daquelas reformas bem sucedidas existem mudanças radicais na

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

forma como a educação é concebida. Esse é o desafio mais importante e mais difícil - mudar a mentalidade da sociedade sobre questões cruciais como: o que é aprendizado? Como aprendemos? Por que aprendemos? Quem devemos ensinar? Como os atores educacionais devem se relacionar? ...entre outras questões importantes. Mudar uma cultura, ou muitas culturas, é uma tarefa grande e complexa. Aqui estão algumas ideias para começar tal empreitada:

A cultura define a maneira como nos vemos, como vemos os outros e como vemos o mundo. Neste sentido, precisamos trabalhar com *todos os atores do sistema* - isto nos ajudará a ver a educação em uma luz diferente. Mudar de mentalidade não necessariamente acontece somente com evidências de pesquisa ou como resultado de exortação moral. A maneira mais efetiva de mudar uma cultura é criar experiências que façam as pessoas se sentirem e se relacionarem de maneira diferente às coisas que lhes interessam. Nesse sentido, precisamos que todos os atores do sistema educacional sintam e experienciem o que a educação do século 21 pode ser. Todos crescemos em ambientes educacionais tradicionais, de maneira que sentimos que eles funcionaram bem para nós. Como resultado, é difícil para as pessoas serem desleais com esse paradigma de aprendizado e mudarem a forma como ensinam/aprendem/abordam a educação para uma outra forma de ensino, particularmente se nunca vivenciaram, em primeira mão, como é uma mudança de abordagem e os benefícios que ela pode trazer.

Mudar mentalidades significa combater o senso comum e as formas de ver coisas que são consideradas garantidas. Então, a maior tarefa é identificar essas crenças compartilhadas. Uma crença comum é a de que uma grande mudança na educação não é algo necessário. Ou, que existem necessidades mais urgentes (como por

## São necessários líderes para o século 21!

exemplo, fazer todas as crianças terem acesso a uma escola, ou a mais horas de aulas, a mais anos de escolaridade, ou fazer as crianças aprenderem matemática e serem alfabetizadas, etc.) Essa falta de *senso de urgência* torna as competências do século 21 a última prioridade para muitos governos e atores no sistema. Criar um senso de urgência entre todos os atores deve ser uma prioridade.

Outra falsa crença comum é que não é possível mudar o sistema. Muitos dizem que “o sistema é muito complexo para ser alterado radicalmente.” Essa falta de *senso de possibilidade* desencoraja qualquer esforço para realizar mudanças e faz com que os que estejam tentando incentivar uma mudança pareçam estranhos e radicais utópicos. Precisamos convencer o mundo de que é possível realizar mudanças radicais e demonstrar como nossas vidas já vivenciaram mudanças assim. Isso caminha de mãos dadas com uma sensação de desamparo no sistema, onde os líderes importantes, em posições de poder, sentem que muito esforço é exigido para fazer mudanças radicais no sistema escolar e, portanto, desistem disso rapidamente.

Existem também *formas profundamente enraizadas de compreender o ensino, a aprendizagem e a liderança*, que devem mudar para transformar as escolas em locais onde as competências do século 21 possam ser desenvolvidas. As formas tradicionais de compreensão do ensino englobam disciplina e ordem como valores. Para muitos educadores, a aprendizagem cooperativa, o debate ou a aprendizagem baseada em problemas significam muito caos, muito ruído, falta de disciplina e desafios à autoridade. Mas para o desenvolvimento da criatividade, cooperação, habilidades de comunicação e todo tipo de habilidades socioemocionais, algum caos é preciso. Precisamos de um sistema que possa abraçar mudanças, conflitos e diálogos - um sistema mais como uma

democracia do que uma tirania. Precisamos de um sistema que fique confortável em não ser tão linear na maneira como vê aprendizagem e desenvolvimento. Só então nossos sistemas educacionais poderão abrir espaço para a criatividade e para diversificar as maneiras de aprendizado. Isso significa alterar os valores e as lealdades - que são tipicamente desafios adaptativos.

### **Sobre incentivos e mudanças**

Uma grande discussão que aconteceu durante o *Think Tank* foi em torno dos incentivos necessários para que a mudança aconteça. Por que temos que reinventar a roda se ela funcionou bem até agora? A educação, dizem, é a invenção social mais bem sucedida e mais disseminada; Por que é, então, que precisamos mudá-la? Refletir sobre os incentivos que precisamos para que essa pergunta seja respondida com sucesso por todos os atores é crucial.

É preciso ter pressões claras da sociedade, do mercado, da academia e de cada ator. Nós precisamos criar *incentivos intrínsecos internos e externos*. Mudanças no sistema devem acontecer de cima para baixo, bem como de baixo para cima, e devem ser facilitadas por uma camada intermediária que é completamente convencida da necessidade de um sistema renovado. As avaliações podem ajudar, mostrando a correlação entre o desenvolvimento de habilidades difíceis e fáceis. E também, pesquisas que demonstram, por exemplo, o impacto econômico de desenvolver as habilidades do século 21 na produtividade no trabalho, democracia, paz, e em outros aspectos da vida em sociedade. Mas, como dito anteriormente, o incentivo mais crucial é o intrínseco - que virá quando todos sintam que a necessidade é possível, urgente e necessária.

São necessários líderes para o século 21!

## Líderes do século 21 para incentivar competências do século 21

Em uma curta reflexão, gostaria de demonstrar que o desafio de expandir a educação do século 21 é tanto adaptativo quanto técnico. Nesse sentido, ele demanda líderes comprometidos. Mas que tipo de líderes? Alguns que tenham precisamente o tipo de competências que gostaríamos de inserir no sistema!

Nós precisamos de líderes que não só acreditem nas competências do século 21, mas de líderes que possam ser um exemplo-vivo deles, uma vez que precisam promovê-los em cada ator no sistema educacional. Deixe-me descrever aproximadamente o que isso significa:

- (1) Líderes educacionais precisam aprender a se *comunicar* melhor - e isso significa não só transmitir uma mensagem de uma maneira clara, mas escutar, criar um diálogo profundo e criar sínteses que englobam diferentes ideias.
- (2) Devemos envolver todas as nossas habilidades de *pensamento crítico* na causa. O sistema educacional não precisa de mais vitimização. Há muitas conversas em que um setor culpa o outro por não fazer o que é certo. Devemos começar a ser críticos em relação ao nosso próprio papel, entender melhor as barreiras culturais à mudança e como contribuir para derrubar essas barreiras em cada um dos lugares em que trabalhamos.
- (3) Precisamos ser muito mais *criativos* em nossas abordagens para esse desafio. Não há necessidade de reinventar o que já foi inventado, o que significa que não há necessidade de reinventar todos os dispositivos técnicos que já existem. Em vez disso, precisamos colocar nossa criatividade a trabalho



## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

para dismantelar todas as barreiras culturais que inibem o movimento em direção às competências do século 21.

- (4) Finalmente, precisamos nos tornar líderes educacionais que possam *cooperar*. Há um grande número de pesquisadores, organizações, tecnocratas, ONGs, organizações privadas, etc. que já estão desenvolvendo experiências educacionais do século 21, mas a maioria são projetos isolados que se sentem como ilhas solitárias de inovação ou que sentem que precisam competir com outros para ter sucesso. Precisamos entender que em conjunto somos mais fortes e que ao desenvolver uma comunidade unida de educadores vamos fazer a mudança acontecer.

*María Carolina Meza é CEO da Fundação Empresários pela Educação, na Colômbia, e representante da REDUCA (Rede Latino-americana pela Educação). Ela é psicóloga e filósofa e trabalhou como consultora, pesquisadora e educadora em projetos educacionais e sociais nos setores público, social e acadêmico. Sua área de especialização é educação sobre paz e direitos humanos, assim como a formação de professores.*

### Referências

Heifetz, R. (1998). *Leadership Without Easy Answers*.

Cambridge, MA: Harvard University Press.

Perlman Robinson, J., Winthrop, R., & McGivney, E. (2016).

*Millions Learning: Scaling up Quality Education in Developing Countries*. Washington, DC: The Brookings Institution.

São necessários líderes para o século 21!

## **Visão e Liderança: Alavancas-chave para levar a educação do século 21 em larga escala pelo mundo**

Ken Kay, CEO, EdLeader21

Desde o momento em que Fernando Reimers me convidou para participar do *Global Think Tank* em Harvard, fiquei ansioso para esta tremenda oportunidade de aprendizado. Eu tive a educação no século 21 como foco principal, nos últimos 15 anos - primeiramente, como Presidente-Fundador da *Partnership for 21st Century Skills* (*Tradução Livre: Parceiros para habilidades do século 21*), agora, como CEO do EdLeader21, e a maioria de meus esforços dedicou-se ao trabalho nos Estados Unidos. Mas, aqui, tive a oportunidade de considerar perspectivas de nove países ao redor do mundo; eu intuitivamente sabia que muito seria ganho por meio de um diálogo assim. Eu também me senti intrigado e desafiado pelo foco da discussão: “a expansão em larga escala” das habilidades do século 21.

Enquanto exemplos discretos de escolas e organizações que promovem a educação do século 21 são familiares para muitos países, nosso foco nessas sessões foi abordar uma questão cada vez mais comum: como podemos avançar em uma adoção sistemática e de escala mais ampla da educação do século 21? Este é um desafio assustador e um foco crucial para um maior diálogo e ação.

Eu organizei esse texto em duas seções. Na primeira, compartilho algumas reflexões gerais sobre nossas discussões em torno dessa questão. Na segunda, forneço algumas recomendações para aprimorar a colaboração entre fronteiras nacionais na busca deste desafio.

## Reflexões gerais

Fiquei impressionado com o poder e a onipresença das mensagens sobre a educação do século 21 em cada um dos países representados. Todos os participantes pareciam concordar que a forma como este trabalho está representado no seu contexto mais amplo - como a educação do século 21 é enquadrada no discurso público - era fundamental para a sua potencial implementação nas escolas.

Uma discussão interessante desenvolveu-se sobre a necessidade ou não de se haver uma definição internacional acordada e consistente em relação às competências do século 21. Embora alguns tenham argumentado que princípios e resultados padronizados globalmente seriam úteis, minha opinião própria é que cada país deve identificar as competências do século 21 adaptadas aos seus contextos específicos. Minha perspectiva surge dos meus últimos cinco anos de experiência trabalhando com distritos escolares nos Estados Unidos. Os distritos precisam ser capazes de personalizar, individualmente, o "perfil de um graduado do século 21," para responder aos imperativos sociais, culturais e econômicos específicos de suas comunidades. Penso que isso é verdade também em uma escala mais ampla.

Adaptar as competências do século 21 para se adequarem ao contexto de um país dependerá da capacidade de seus líderes de cultivar um consenso nacional. Em nossas discussões em Harvard, parecia que alguns países - principalmente China e Cingapura - estão melhor situados do que outros para promover esse tipo de consenso. Isso permitirá inevitavelmente uma expansão mais ampla e rápida de seus modelos a nível nacional. Em outros países, como os Estados Unidos - onde o consenso nacional é mais difícil de

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

catalisar por uma variedade de razões culturais e políticas - a expansão dependerá, em última instância, de distritos escolares visionários que liderem uma adoção da educação para o século 21 "de baixo para cima".

Estou de acordo com um dos nossos participantes que demonstrou preocupação com a definição predominante de educação do século 21 nas discussões internacionais - como este fórum sobre expansão em escala global - que é muito tendenciosa para o contexto americano. Embora existam alguns exemplos maravilhosos da educação do século 21 nos Estados Unidos, a falta de vontade política para implementar, tanto no nível estadual quanto federal, uma política de educação coerente com o século 21 prejudica a ideia de que os Estados Unidos devem dominar o diálogo de educação global do século 21. Outros países estão avançando substancialmente na expansão em larga escala de seu modelo. Esses países devem se tornar os líderes internacionais do diálogo global.

### **Áreas potenciais para melhorar a colaboração global**

#### *Visão*

Os participantes do *Global Think Tank* concordaram que o desenvolvimento de uma visão clara, coerente e explícita da educação do século 21 é um fator crucial para a implementação local. Na EdLeader21 - nossa comunidade de aprendizagem profissional para líderes escolares e distritais nos Estados Unidos - os distritos-membros vêm desenvolvendo perfis do pós-graduado do século 21. Os distritos compartilham esses perfis entre si, não com a intenção de adotar um perfil comum, mas para aprender com as múltiplas perspectivas que cada uma das visões oferece.

## Visão e Liderança: Alavancas-chave para levar a educação do século 21 em larga escala pelo mundo

Similarmente, gostaria de sugerir que os futuros diálogos globais sobre educação do século 21 podem ser reforçados caso os participantes colem e compartilhem os perfis de graduados, professores e líderes do século 21. Ter um amplo entendimento dos fundamentos de vários esforços nacionais ajudaria a focalizar o diálogo continuado, fornecendo contexto às estratégias nacionais de implementação e credibilidade à nossa discussão sobre seus impactos. Isso apoiaria a colaboração global, ajudando-nos a determinar que competências são similares em todos os países e, portanto, em que áreas a cooperação internacional deveria focar para que esta seja frutífera.

### *Liderança*

Em nossas discussões concordamos o quão vital se tornou o desafio do "treinamento para a liderança" para o objetivo de expandir em larga escala a educação do século 21. Fiquei impressionado com modelos exemplares de educação para a liderança de Cingapura e do México. Nos Estados Unidos, os superintendentes EdLeader21 estão focados seriamente no desafio de desenvolver a capacidade de liderança para expandir e enriquecer os esforços educacionais do século 21 em seus distritos. Para apoiar o trabalho, EdLeader21 está lançando uma nova "Academia de Liderança" ("Leadership Academy") para dar às equipes de escolas e distritos a oportunidade de desenvolver suas habilidades de liderança por meio da colaboração para enfrentar um desafio específico da educação para o século 21. Nossos membros reconhecem que as suas competências do século 21 precisam ser moldadas pelos nossos líderes educacionais e incorporadas em suas culturas profissionais. Os futuros diálogos internacionais podem se beneficiar quando seus participantes

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

compartilham suas experiências nos esforços de desenvolvimento de lideranças nacionais.

### *Avaliação*

Existe quase um consenso de que as práticas e as políticas de avaliação são, talvez, as alavancas mais importantes para a educação do século 21. Esta é a área em que os países podem de forma mais intensa compartilhar seus exemplos e colaborar com o seu aperfeiçoamento. Independentemente das diferentes visões entre os países sobre competências fundamentais do século 21, a prática de avaliação precisa ser modificada em todos eles: de uma avaliação focada no domínio do conteúdo e da memorização para uma avaliação comprometida em medir as competências mais importantes.

Na EdLeader21, os distritos escolares participantes têm colaborado para desenvolver rubricas para as competências do século 21 (criatividade, colaboração, comunicação, e pensamento crítico/resolução de problemas). Eles implementaram tarefas comuns de desempenho e compartilharam seus resultados entre si. Vários países poderiam se beneficiar ao promover colaborações similares, adaptadas aos objetivos comuns de avaliação. Tais colaborações poderiam ajudar a melhorar a avaliação de competências do século 21 em cada sistema escolar, distrital e nacional, e proporcionariam um grande impulso aos esforços em larga escala.

### *Pesquisa e Desenvolvimento*

Em seus escritos, Fernando Reimers e Connie Chung observaram que a pesquisa internacional e o desenvolvimento da educação do século 21 têm sido profundamente inadequados se comparados a pesquisas em outras áreas de transformação social e

## Visão e Liderança: Alavancas-chave para levar a educação do século 21 em larga escala pelo mundo

econômica. A pesquisa e o desenvolvimento educacional não foram focados ou financiados efetivamente para promover um modelo de educação do século 21. O foco tem se dado principalmente nos impactos de um modelo antiquado que verdadeiramente necessita ser transformado.

Este deve ser um foco de diálogo contínuo entre países. A colaboração internacional em pesquisa e desenvolvimento educacional, com foco nas competências do século 21, desenvolveria uma base de pesquisa mais substancial e levaria a novos avanços nas melhores formas de ensinar e avaliar no século 21. O investimento em tais colaborações renderia retornos significativos e substanciais para os esforços nacionais e internacionais de expansão em larga escala

### *Preparação do Professor*

Fiquei impressionado com o entusiasmo dos participantes ao demandarem mudanças substanciais nos programas de formação docente em todo o mundo. Muitas pessoas nos Estados Unidos estão a ponto de perder a esperança de ver mudanças significativas nas faculdades de educação. Os programas atuais são arcaicos, parecem não ter solução para sua incapacidade de mudança e são reféns das políticas de certificação estatal antiquadas a que são obrigados a servir. Fiquei impressionado com a intensidade com que os participantes manifestaram seu compromisso de enfrentar esse desafio.

Alguns participantes sugeriram que pressionássemos os programas de formação de professores a nível global, avaliando seu comprometimento com a pedagogia do século 21 e as avaliações de suas práticas. Os resultados dessas avaliações poderiam, então, ser divulgados a um público global. Eu acredito que este enfoque está



## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

garantido e espero que monitorem os esforços globais para melhorar drasticamente a preparação do professor do século 21. Hoje, a maioria das faculdades de educação não prepara bem os professores para os nossos desafios atuais. Contudo, precisamos de professores e líderes que estejam preparados não apenas para apoiar a transformação sistêmica, mas também para liderar essa transformação em mais escolas e distritos.

### **Conclusão**

Não apenas gostei de participar nosso diálogo global, mas também fiquei completamente motivado por ele. Fiquei surpreso e intrigado por descobrir que, em alguns aspectos, a educação do século 21 tem sido mais substancialmente desenvolvida em outros países do que nos Estados Unidos. No meu ponto de vista, isto significa que aqueles de nós comprometidos com a educação do século 21 nos Estados Unidos podemos ganhar muito apenas ouvindo nossos colegas globais. O contínuo diálogo global - ancorado em um compartilhamento aperfeiçoado de pontos de vista nacionais sobre competências do século 21, desenvolvimento de lideranças, práticas avaliativas, pesquisa e desenvolvimento e formação docente - ajudará a todos nós, espero, a garantir que nossas escolas preparem cada criança para ser bem sucedida no século 21.

*Ken Kay é CEO da EdLeader21, uma comunidade de aprendizado profissional de líderes comprometidos com a educação do século 21. Ele foi presidente fundador da Partnership for 21st Century Skills e é co-autor do livro "The Leader's Guide to 21st Century Education: 7 Steps for Schools and Districts."*

Visão e Liderança: Alavancas-chave para levar a educação do  
século 21 em larga escala pelo mundo

”

## **Expandindo o impacto em larga escala: um enfoque na adaptação flexível, não na reprodução**

*Eileen McGivney, Pesquisadora Associada, Centro de Educação Universal, do Instituto Brookings*

A expressão “expandir em larga escala” significa muitas coisas para diferentes pessoas. Na maior parte das vezes, é tratado simplesmente como sinônimo de crescer, tornar-se maior, alcançar mais pessoas. Por essa definição, a educação tem sido muito bem sucedida em termos de escala, já que se propagou pelo mundo, alcançando noventa e nove por cento das crianças do planeta em um período de tempo relativamente curto.

Entretanto, expandir em larga escala não se trata apenas de tornar-se maior e alcançar mais pessoas. Também é necessário perguntar-nos: Para que serve? Qual impacto queremos causar com o crescimento de determinado programa? Em muitos casos, fazer mais do mesmo para mais pessoas não significa causar o impacto esperado e, ao contrário, devemos pensar em diferentes caminhos para alcançar a expansão desejada. Esse foi o foco do projeto *Millions Learning*, um projeto do Centro de Educação Universal (Center for Universal Education) do Brookings Institution, que tinha o objetivo de entender como podemos aumentar o impacto na educação para que cada criança tenha acesso a uma educação de alta-qualidade e alcance as habilidades e competências de que precisarão para ser bem sucedida.

Tive a sorte de passar um dia ouvindo relatos exitosos desafios acerca desse tema por parte de um impressionante grupo de educadores, formuladores de políticas e pesquisadores no *Think Tank* Iniciativa de Inovação em Educação Global de Harvard (GEII).

## Expandindo o impacto em larga escala: um enfoque na adaptação flexível, não na reprodução

A sala encheu-se, certamente, de esperança por já termos muitas das ferramentas das quais precisamos para proporcionar uma educação holística para cada criança no mundo e, assim, realizar o impacto final: um mundo em que todos os jovens conseguem obter sucesso na alfabetização, na matemática e na resolução de problemas, tornando-se fortes comunicadores e colaboradores eficazes. A maioria dos que estavam ali possuía um projeto, um programa ou uma escola que já estava levando essa ideia adiante.

Ainda estava claro para mim que aquilo não era apenas uma oficina sobre como levar esses projetos a mais estudantes ou professores. Os tópicos que debatemos no *Think Tank* eram muito mais complexos, focados em como acelerar uma mudança fundamental na educação para que todo o ecossistema trabalhe para promover uma variedade de habilidades que inclua aquelas que ultrapassam os assuntos acadêmicos tradicionais. Discutimos acerca da importância (ou falta dela) da terminologia, dos dados e da avaliação sobre como conseguir equidade na educação e sobre como construir novas estruturas que respondam melhor às necessidades de hoje e do futuro. Fiquei impressionado quando Cláudia Costin e Rafael Parente apresentaram os seus trabalhos no Rio de Janeiro, onde construíram o GENTE (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais), uma escola experimental para crianças marginalizadas. Eles se questionaram: E se mudássemos tudo? E se partíssemos do zero?

O que eles construíram é bastante diferente de muitas escolas da atualidade, com salas de aulas e *design* de interior modelado para incentivar colaboração e um currículo que favorece projetos práticos liderados pelos estudantes. Eles ofereceram uma série de oportunidades de aprendizagem, incluindo palestras às sextas-feiras em meio aos projetos colaborativos. No final, essa

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

escola do futuro custou aproximadamente 20% mais do que as escolas regulares do governo, mas conseguiu melhorar também as habilidades pessoais e acadêmicas dos estudantes.

A lição mais interessante, no entanto, foi a maneira como Rafael e Cláudia falaram sobre expandir em grande escala o impacto de seu projeto. Eles não criaram uma outra escola experimental exatamente igual à primeira para, depois, fazer outra e outra até que tivessem atingido o maior número de estudantes possível. Ao contrário, a escola serviu como um caminho para incentivar a mudança em todo o sistema. Alguns elementos da escola experimental foram adotados por outras escolas no Rio, e a formação conjunta entre professores ajudou a expandir algumas das melhores práticas. Eles enfatizaram que a mensagem mais importante foi mostrar que o governo fomentou a inovação.

Acredito que esse seja um exemplo marcante de como a expansão em larga escala da aprendizagem do século 21 requer uma adaptação flexível nas escolas e aos contextos. Levar à larga escala nesse sentido não pode centrar-se em aperfeiçoar um modelo e conseguir abarcar cada vez mais alunos. Quando o enfoque é esse, muito frequentemente os programas perdem sua eficácia ao perder sua capacidade de captar recursos adicionais, de inspirar liderança e de formar vínculos valiosos.

No *Millions Learning*, encontramos que a adaptação flexível é um ingrediente chave na receita para a expansão em larga escala. Os casos estudados exemplificam o equilíbrio entre reproduzir os elementos-chave que são eficazes e permitir que outros elementos se adaptem a cada contexto. Mais do que tentar expandir um modelo exatamente como o que foi testado, casos bem-sucedidos identificam os elementos “não negociáveis” que eram necessários em seus programas para melhorar a aprendizagem. A literatura sobre a

## Expandindo o impacto em larga escala: um enfoque na adaptação flexível, não na reprodução

expansão em larga escala refere-se a isso como identificar “o que é fixo e o que é flexível” e levar à grande escala o “conteúdo central”.

O *Sistema de Aprendizaje Tutorial* (SAT) é um programa na América Latina que utiliza um currículo progressivo centrado no aluno, em que tutores trabalham com os estudantes e aprendem junto a eles. Enquanto o currículo e a pedagogia são o núcleo do programa, muitos outros elementos são localizados, incluindo como, quando e onde os alunos e tutores querem se encontrar e estudar. Em outro exemplo, mais de 40 organizações parceiras do *Teach for All* comprometeram-se com a missão e com os princípios da organização, mas estão livres para adaptar e implementar o programa da maneira que acharem conveniente para atender às necessidades de seus países.

Esse princípio da expansão em larga escala é importante, em especial, para o século 21 e para a educação holística. Sabemos que competências como criatividade, colaboração e resolução de problemas não podem ser adicionadas ao currículo, ensinadas e acessadas da mesma forma que assuntos acadêmicos tradicionais. Ao contrário, a abordagem de toda escola, distrito e país pode parecer muito diferente ao se ter uma visão mais ampla da educação. Por essa razão, o trabalho de Cláudia e Rafael, no Rio, é um novo caminho inspirador para se pensar como expandir uma ideia em larga escala.

A oficina do GEII *Think Tank* também exemplificou esses princípios, muitas vezes ressaltando a necessidade de expor histórias e exemplos do que funciona para inspirar e proporcionar as ferramentas para a mudança tanto aos líderes escolares quanto a outros atores – e não ver a expansão em larga escala apenas como uma prática para tornar um programa maior. Considero que o trabalho de todos os participantes do GEII ajuda a reforçar a ideia de

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

que precisamos de suporte para promover uma cultura de experimentação ou uma cultura de P&D – pesquisa e desenvolvimento – nos sistemas educacionais a fim de que mais líderes escolares, professores e formuladores de políticas possam adaptar o que sabemos sobre a aprendizagem do século 21 a seus próprios contextos. Segundo Cláudia, os governos podem enviar mensagens impactantes para as escolas enquanto promovem ativamente a inovação. Junto às escolas e aos programas, eles podem também ajudar a promover uma mudança na concepção sobre expandir em larga escala, focando na adaptação e na expansão dos princípios centrais que funcionam.

O pesquisador em educação mundialmente conhecido, John Hattie, expôs isso extremamente bem ao lamentar que “uma das nossas maiores limitações na educação é que temos pouco interesse em levar ideias bem-sucedidas à grande escala e preferimos argumentar que ‘minha sala é única’”. É claro que o contexto importa, mas também importa a ampliação do impacto do que funciona, permitindo a sua adaptação em vários contextos. Por meio do GEII, considero que esse importante grupo está no caminho certo, já que contribui para difundir ideias e abordagens com a esperança de que podemos, de fato, promover uma educação holística de alta qualidade em todos os lugares do planeta.

*Eileen McGivney é Research Associate no Centro para Educação Universal no Brookings Institution, onde seu trabalho tem como foco acelerar o progresso na educação para as crianças mais marginalizadas do mundo, particularmente visando inovação, tecnologia e novos modelos que prometem melhorar a aprendizagem em larga escala.*

Expandindo o impacto em larga escala: um enfoque na adaptação flexível, não na reprodução



## **Parcerias colaborativas entre setores como estratégia para modelar e aumentar a qualidade da educação para todos os jovens do século 21**

*Connie K. Chung, Diretora Associada  
Iniciativa Global de Inovação na Educação*

### **Como organizar e construir parcerias estratégicas sistêmicas e sistemáticas como caminho para modelar, levar à larga escala e disseminar boas práticas na educação pública**

Um antigo provérbio coreano<sup>2</sup> diz que “até mesmo um pedaço de papel em branco fica mais leve quando levantado por duas pessoas”. Como tenho refletido sobre o desafio de levar à larga escala as boas práticas na educação pública para alcançar uma educação de qualidade para todos no século 21, pergunto-me se a área de educação não está pronta para uma abordagem colaborativa sistêmica e sistemática que permita resolver questões que parecem ter iludido as tentativas de muitas pessoas e organizações que operam de modo independente.

Cheguei a essa conclusão a partir de uma série de perspectivas diferentes. Venho trabalhando na área da educação como professora, consultora e pesquisadora para escolas, distritos e organizações não-governamentais. Mais recentemente, tenho focado especificamente no desafio de oferecer uma educação de qualidade para todos no século 21, como parte de minha pesquisa e trabalho na Iniciativa de Inovação em Educação Global na Harvard Graduate School of Education (HGSE). Em minha tese de doutorado, analisei

---

<sup>2</sup> 백지장도 맞들면 낫다

Parcerias colaborativas entre setores como estratégia para modelar e aumentar a qualidade da educação para todos os jovens do século 21

o Greater Boston Interfaith Organization (GBIO) (Tradução livre: Organização Inter Religiosa de Boston), um coletivo de cidadãos em Massachusetts, que foi fundamental para identificar e potencializar o poder coletivo civil e de organizações na oferta de assistência médica para todas as pessoas daquele estado em 2006, quando eles ajudaram a aprovar um histórico projeto de lei. O modelo de assistência médica de Massachusetts se tornou o do país quando o Presidente Obama sancionou o *Affordable Care Act* (Tradução livre: Ato de Assistência Médica Acessível). Neste artigo, remeto à minha experiência na educação bem como ao meu estudo sobre o GBIO.

*1. Identificar e trabalhar com pessoas com um senso de agência e urgência, que conhecem as diferentes partes do “elefante” da educação e que identificam um senso de propósito compartilhado.*

Quando entrevistei os líderes comunitários em grande parte responsáveis pela adoção de uma reforma na assistência médica em Massachusetts que cobriu com sucesso quase dois terços dos residentes do estado até então não assegurados por um plano de saúde, notei que eles tinham algumas experiências em comum:

(a) Eles sabiam que a história havia sido construída por escolhas individuais. Conheciam indivíduos pessoalmente – geralmente pais ou outros mentores – que cuidavam da comunidade e faziam a diferença. Desse modo, eles possuíam um senso de agência, apoiado em exemplos da história e de suas próprias experiências, que podiam usar para moldar o futuro e, em particular, suas comunidades de forma imediata.

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

(b) Todos eles haviam tentado solucionar “o problema da assistência médica” de forma individual – como médicos tratando de pacientes; pastores e rabinos aconselhando as pessoas sobre questões econômicas e de saúde a longo prazo; políticos e dirigentes eleitos ouvindo histórias sobre o sistema de saúde inacessível; e membros de família e amigos ouvindo as histórias daqueles que haviam enfrentado doenças inesperadas e que tiveram que passar por um sistema complexo, caro e ineficaz. Eles estavam focados em solucionar os problemas que afetavam a todos e compartilharam um senso de urgência sobre o assunto.

Ao conversar entre si, os líderes escutaram uns aos outros e compreenderam que todos almejavam o mesmo objetivo: melhorar o acesso a um sistema de saúde acessível e de qualidade em Massachusetts. Decidiram trabalhar juntos para potencializar seus conhecimentos coletivos, capital humano e social para resolver um problema que atingia a todos.

Os conhecimentos individuais sobre os diferentes aspectos do problema capacitaram os líderes a encontrar soluções mais potentes do que se tivessem trabalhado sozinhos. Eram como os cegos do provérbio que tocavam diferentes partes do elefante, acreditando estarem tocando diferentes animais, quando, na verdade, cada um tinha um conhecimento restrito das diferentes partes do mesmo animal ou problema. Juntos, conseguiram uma mudança fundamental no sistema de saúde de Massachusetts.

Do mesmo modo, na educação, pelo menos nos Estados Unidos, poucas pessoas, tocando as diferentes partes do “elefante” da educação, possuem meios regulares, sistêmicos e sistemáticos pelos quais podem falar, escutar, aprender e colaborar uns com os outros. Muitos grupos de pessoas que tocam diferentes partes do elefante da educação, isto é, que fazem parte das experiências dos alunos à medida que se desenvolvem dentro das escolas - como

Parcerias colaborativas entre setores como estratégia para modelar e aumentar a qualidade da educação para todos os jovens do século 21

professores, pais, formadores de professores, formuladores de políticas públicas, pesquisadores, fornecedores de serviço e de materiais educacionais etc. – têm a oportunidade de operar sempre dentro de seus próprios grupos. É muito raro, por exemplo, um superintendente local possuir meios sistêmicos e sistemáticos para entrar em contato com os professores-tutores dos alunos, com os próprios alunos, com as instituições locais de formação de professores ou com seus formuladores de políticas públicas.

Paul Dakin, um ex-superintendente premiado de Revere, Massachusetts, é uma exceção. Ele reuniu professores dos seus cinco distritos para alinhar seus programas de matemática e para que pudessem aprender uns com os outros. Essa iniciativa foi possível, em parte, apenas depois de conversas com alunos, professores, pais e outros líderes locais. Por meio deles, Dakin descobriu que muitos dos alunos naqueles cinco distritos vizinhos frequentemente mudavam de escola por causa de circunstâncias familiares e, assim, frequentavam aulas de matemática que cobriam diferentes partes do currículo dependendo do período do ano. Além disso, ele havia descoberto que, por causa do pequeno tamanho dos distritos, os professores de matemática tinham poucas oportunidades de compartilhar boas práticas com outros que ensinavam a mesma matéria.

2. *Escutar um ao outro e fazer pesquisa para encontrar soluções compartilhadas, práticas e sistêmicas.*

É notável que a abordagem de Dakin para oferecer acesso à educação de mais alta qualidade no ensino de matemática para alunos em Massachusetts diferenciou-se de soluções simples como mudar o currículo ou contratar mais professores de matemática.

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

Pelo contrário, isso só foi possível pois Dakin ouviu os vários integrantes do sistema educacional, fazendo mais pesquisas sobre a natureza particular e o alcance específico da questão (alta mobilidade estudantil dentro de um número específico de distritos, desalinhamento do currículo de matemática entre os distritos, falta de compartilhamento das melhores práticas entre professores que ensinavam os mesmos assuntos), e, em seguida, trabalhando coletivamente para encontrar uma solução comum, prática e sistêmica benéfica para os distritos, os professores e os alunos.

Da mesma forma, um dos membros-líderes entrevistados da organização comunitária de Boston compartilhou uma metáfora poderosa para explicar como seu empenho para encontrar respostas sistêmicas se diferenciava da forma como ele tradicionalmente se empenhava para solucionar os desafios da comunidade. Ele notou que, como pastor, sentia-se como se fosse chamado regularmente para resgatar os “corpos descendo rio abaixo” quando congregantes demandavam comida ou emprego, por exemplo. Depois de ter que resgatar tantos corpos, ele parou para pensar: “por que estes corpos estavam descendo rio abaixo?”. Em outras palavras, “por que há essa escassez crônica de produtos frescos?” Por que muitos dos seus congregantes estavam desempregados?”. Ele começou a refletir sobre como “cortar o mal pela raiz” ou enfrentar a origem do problema que estava, muitas vezes, enraizado em uma disfunção sistêmica.

No campo da educação, temos evidências de muitos “corpos descendo rio abaixo”, vistos através das lentes de vários investidores da educação. A respeito dos jovens, vemos que, a cada ano, quase um terço de todos os alunos do ensino médio das escolas públicas – e quase metade dos alunos afro-americanos, hispânicos e alunos nativo-americanos – não completou o ensino médio na escola pública no tempo esperado. Do ponto de vista dos professores, foi

Parcerias colaborativas entre setores como estratégia para modelar e aumentar a qualidade da educação para todos os jovens do século 21

relatada baixa satisfação com os trabalhos e com a profissão, que sofre com alta taxa de rotatividade, custando aos distritos escolares mais de \$ 2.2 bilhões de dólares. A economia, que é a base para a nossa qualidade de vida, está passando por rápidas mudanças, ao que alguns denominam de “quarta revolução industrial”. Desse modo, precisamos estar conscientes de que não basta apenas preparar os jovens para a vida, mas é preciso dialogar com dirigentes de outras áreas para garantir que o aumento da iniquidade e a rápida digitalização - que mudará o modo como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos uns com os outros - não ultrapasse nossa humanidade.

O chamado para encontrar soluções sistêmicas e sistemáticas é um imperativo, porque, para mim, muitas das últimas boas práticas educacionais não são soluções milagrosas. Pelo contrário, elas estão integradas em suas abordagens e âmbitos. Apenas identificar bons professores, por exemplo, não é suficiente; bons professores precisam de boas escolas onde sejam apoiados e respeitados, com uma cultura e sistema de apoio que os encoraje ao crescimento e à aprendizagem contínuos. Esse tipo de cultura e sistemas organizacionais raramente existem sem bons diretores e líderes locais que tenham uma visão clara. Tampouco existem sem um contexto de políticas públicas que promovam a aprendizagem e o crescimento acompanhadas por medidas de prestação de contas.

Precisamos, além disso, de novas ferramentas que facilitem a expansão em larga escala e a difusão de boas práticas. Enquanto os empreendedores de tecnologia estiverem inventando tais práticas em grande quantidade, aqueles que são capazes de dialogar com os educadores e de aprender e trabalhar com eles são os que terão as maiores possibilidades de construir práticas duradouras. As melhores ferramentas educacionais são aquelas construídas

coletivamente, usadas, testadas e aperfeiçoadas em escolas. A empatia, que fundamenta o modo de pensar, fica melhor se não for apenas uma empatia imaginada, mas sentida a partir do ato de escutar, vivenciar, experienciar e conhecer os desafios, valores e prioridades de cada um.

*3. Formar líderes e professores que pensam de maneira sistemática, sistêmica e colaborativa sobre os meios de desenvolver a criança integralmente.*

Dakin não apenas escutou os vários investidores e investigou os vários aspectos da questão da alta mobilidade de alunos e do desalinhamento dos currículos nos distritos, mas formou uma equipe para encontrar soluções comuns. Na minha pesquisa sobre como reunir pessoas de diferentes origens – étnica, religiosa, sócio-econômica e profissional –, verifiquei que os participantes relataram, por diversas vezes, o valor em se trabalhar com diferentes pessoas em projetos comuns. Isso permitia não apenas formular soluções que fossem fundamentadas e realizáveis, mas também construir, como experiência compartilhada, relações nas quais poderiam desenvolver outros projetos.

Para construir os tipos de sistemas centrados no humano que ofereçam educação de qualidade para mais jovens, vamos precisar de líderes que possam pensar de maneira ética, estratégica, holística, interligada, relacional e com propósitos. Formar intencionalmente líderes com egos menores que possam construir coletivamente um grande senso de propósito comum e desenvolver culturas e ambientes nos quais a confiança seja exercitada e construída, pode ser uma estratégia de longo prazo para firmar a infraestrutura sobre a qual se construa, compartilhe e difunda boas práticas.

Parcerias colaborativas entre setores como estratégia para modelar e aumentar a qualidade da educação para todos os jovens do século 21

Programas de liderança que não apenas transmitam conhecimento, mas também abram espaço para reflexão, para o aprendizado do que já foi testado e do que está sendo bem sucedido recentemente e para falar e ouvir os atores do setor educacional - incluindo outros líderes, alunos, pais, professores e mentores - pode ser um elemento fundamental na construção de abordagens sistêmicas para solucionar desafios comuns. Em minhas entrevistas com os líderes do GBIO – muitos dos quais se formaram em direito, medicina, áreas da saúde, educação ou teologia –, eles disseram que até se reunirem no GBIO não haviam tido a chance de conseguir as habilidades específicas de que precisavam para trabalhar com os demais para desencadear e alcançar uma mudança sistêmica.

Outro importante aspecto a ser considerado é a oportunidade não apenas de pensar e escrever como também de se envolver no trabalho prático de colaboração com pessoas “não semelhantes” – nem nas visões políticas nem nas habilidades profissionais – mas com as quais se compartilha um propósito comum e pode reiterar soluções práticas da vida real. Muitos desses programas existem em menor escala, como o *Singapore's Principal Leadership Education Program*, mas talvez não em larga escala, nem conectados entre si e nem altamente difundidos.

Enquanto o desenvolvimento profissional contínuo de educadores pode ser outro caminho para melhorar a qualidade da educação, é mais difícil persuadir as pessoas a mudarem seu comportamento na metade do caminho. Um foco no desenvolvimento de programas de formação inicial para professores para incorporar referenciais docentes que incluam princípios indispensáveis – como aprendizagem contínua, desenvolvimento reflexivo profissional, formas de pensar que, de maneira intencional, focam na consideração sobre os propósitos da educação, os



## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

caminhos sistêmicos de pensar e a colaboração – podem ser úteis tanto quanto focar nos currículos e na pedagogia. Cultivar nos professores, no início da formação docente, as habilidade e competências de que precisarão para ser parte de uma abordagem colaborativa para atender às várias necessidades de desenvolvimento de toda a criança para o século 21 pode ser um desafio que instituições de formação de professores deveriam considerar.

### *Algumas considerações:*

Encerro este artigo com alguns questionamentos que surgem desses pensamentos: (a) Precisamos de um setor dentro da educação cujo o objetivo principal seja identificar e reunir pessoas e organizações necessárias para documentar, compartilhar e apoiar a implementação de boas práticas dentro e entre os sistemas educacionais?

Parece que poucos sistemas educacionais têm direcionado recursos humanos e financeiros à integração de pessoas para trabalhar umas com as outras para identificar, conservar, documentar, compartilhar e criar coletivamente boas práticas e abordagens educacionais. Ao contrário, temos muitos relatos feitos por algumas organizações sobre boas práticas. Mesmo quando esses documentos existem, eles não podem ser escritos ou apresentados de forma que possam ajudar as organizações a executar, implementar, monitorar e aperfeiçoar essas boas práticas.

Deve ser um esforço centrado tanto nas pessoas, pois requer um esforço para organizar pessoas e organizações, como em ideias, que podem ser a inovação que ainda não testamos. Tony Bryk foi o pioneiro a pensar, junto com colegas, nesse trabalho acerca da melhoria das comunidades. Penso se, contudo, não haveria formas

Parcerias colaborativas entre setores como estratégia para modelar e aumentar a qualidade da educação para todos os jovens do século 21

de incorporar sistematicamente tais modos de ser, aprender e colaborar dentro e entre os sistemas de maneira mais intencional e deliberada.

(b) Podem as fundações e outros financiadores não apenas custear programas e realizar conferências, mas também construir ecossistemas para projetos, programas e pessoas que estejam trabalhando em assuntos relacionados e encorajá-los a trabalhar juntos?

Poucas pessoas têm a oportunidade de ter uma visão panorâmica de múltiplos projetos em pequena escala que estão acontecendo em várias partes do mundo. As fundações e financiadores, no entanto, podem ter uma melhor percepção do que a maioria. Poderiam, então, atuar intencionalmente conectando as pessoas e organizações que estejam trabalhando em aspectos semelhantes do “elefante da educação” e encorajá-los a trabalhar juntos? O trabalho da *Hewlett Foundations no Deeper Learning* pode ser um exemplo. Outro é o trabalho da *Ford Foundation* com educação cívica no ensino básico norte-americano. Da mesma forma, existem lições para serem aprendidas e compartilhadas com os diferentes atores trabalhando sobre as mesmas questões?

Em outras palavras, podemos criar redes de educação globais mais explícitas em diferentes níveis (vizinhança, cidade, regional, nacional) para potencializar nosso conhecimento coletivo, criando em conjunto as condições nas quais possamos alcançar nosso desejo comum de preparar e conduzir os jovens para o conhecimento, as habilidades, os valores e as atitudes para que criem coletivamente um mundo mais justo, cuidadoso e sustentável? Nosso futuro compartilhado pode muito bem depender disso.

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

*Connie K. Chung é Diretora Associada da Global Education Innovation Initiative na Harvard Graduate School of Education. É co-editora do livro Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, e Curricula from Six Nations (Harvard, Education Press, 2016), co-autora do recurso de currículos, Empowering Global Citizens: A World Course (CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016), e contribuidora de um livro sobre esforços para a melhoria da educação nos Estados Unidos, A Match on Dry Grass: Community Organizing as a Catalyst for School Reform (Oxford University Press, 2011).*

Parcerias colaborativas entre setores como estratégia para modelar e aumentar a qualidade da educação para todos os jovens do século 21

## **A renovação da cultura escolar**

*Armando Estrada, Co-Fundador e Diretor Executivo da Vía Educación*

Mais do que nunca, os desafios da nossa sociedade exigem mudanças radicais na maneira como educamos:

- O que a escola teria que fazer para incorporar, da melhor forma possível, as mudanças necessárias para transformar a educação como um todo?
- Como garantir que as reformas educacionais atendam às reais mudanças culturais, sejam interdisciplinares e multi-setoriais, para que a educação se torne prioridade na pauta de cada investidor?
- O que devemos fazer no âmbito internacional para fomentar esforços revolucionários supra-nacionais para que possamos nos envolver efetivamente nas reformas educacionais de todas as regiões e continentes?
- Quais são os elementos facilitadores da mudança que fazem a sociedade perceber a necessidade de processos educacionais tecnicamente competentes e socialmente valiosos?

É preocupante ver como nós, enquanto sociedade, estamos constantemente desafiando os limites de coexistência, participação e justiça. Tragicamente, exemplos vivos da forma restrita com que educamos as pessoas estão se tornando cada vez mais constantes na mídia. Questões sociais e de meio ambiente carregam as ameaças comuns da ganância e do egoísmo. Problemas como desigualdade, isolamento, poluição e mudanças climáticas têm a mesma raiz: um

sistema educacional disfuncional que falha em preparar adequadamente as pessoas para a vida no século 21.

Por que, apesar de todos os nossos esforços, nossas sociedades continuam falhando no que é preciso ser abordado para enfrentar esses desafios?

É claro que sabemos que a educação é a resposta. Entretanto, continuamos projetando reformas e programas para colocar uma pressão adicional nos professores e nas escolas para, depois, abandoná-los, achando que tínhamos sido claros sobre o que demandávamos deles e culpá-los pelo resultado desejado que não foi produzido.

As competências do século 21, de que nossas crianças e jovens necessitam com urgência para reorganizar a sociedade, tornar-se mais humanos e proteger nossos ecossistemas, não devem ser apenas uma intenção dos professores ou uma tarefa a mais a ser cumprida. Uma verdadeira reforma educacional apenas acontecerá quando cada ator na sociedade for capaz de ver sua parte no trabalho, quando cada um desempenhar, celebrar e guiar, pelo exemplo, outros que ainda não tenham decidido o mesmo.

Por que corporações – as quais exigem colaboradores honestos, empáticos e auto-direcionados, dispostos a correr riscos e fazer decisões – não usam mais de sua capacidade criativa, técnica e financeira para entender a complexidade das escolas? De onde seus talentos viriam se não de escolas desenvolvidas e comunidades consolidadas de cidadãos? Por que elas oferecem produtos e serviços que podem ser bons a curto prazo mas que ameaçam o futuro? De onde vem essa desconexão?

Geralmente nos vemos distantes do problema e, portanto, estamos longe da solução. Acreditamos que há sempre alguém que seja o responsável.

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

Por que a inovação na educação, promovida pelas universidades e centros de pesquisa, demora tanto para ser sistematizada e reproduzida? Por que bons projetos não são implementados e, pelo contrário, ficam como iniciativas de pesquisa que nunca atendem à realidade? É porque, algumas vezes, os pesquisadores assumem o papel de observadores da realidade, mas não se preocupam em transformá-la?

Por que as organizações dos educadores, que possuem o poder de trazer novas práticas e processos para alcançar maiores resultados nas escolas, trabalham isoladamente e com baixo impacto? É por que há uma vontade de implementar soluções apenas quando são capazes de aplicar suas próprias ideias? Seus egos os impedem de assumirem novos papéis e se tornarem mais efetivos no trabalho dentro das redes sistêmicas?

Por que os governos, que são responsáveis por tomadas de decisão nas políticas educacionais, têm problemas quando inovações na educação não são politicamente corretas para os grupos e associações que os representam? É por que geralmente não se consideram como mediadores de mudança, não reconhecem completamente que o poder que têm vem de suas habilidades de integrar vozes, reunir as melhores experiências para testar, adaptar e reproduzir? Autoridades educacionais no governo geralmente têm se fechado para esses espaços colaborativos e soluções projetadas colaborativamente. Eles normalmente falham em entender as necessidades das escolas em seus sistemas e em integrar alianças multi-setoriais para atender às exigências de cada comunidade.

A importância de adquirir habilidades necessárias para o sucesso no século 21 não se encontra em perguntar “o quê”, mas sim “como”. O “como” envolve oferecer a oportunidade de participação àqueles que tradicionalmente não podem participar ou a àqueles que poderiam se engajar de forma mais ativa – assumindo papéis

como supervisores, não apenas como provedores ou observadores; como guardiões de uma ideia compartilhada na educação e responsáveis pelos resultados finais emergentes.

Nesse ponto da história, esse “como” pode definir o futuro e, se não formos cuidadosos o bastante, podemos falhar novamente. Devemos evitar pensar que a transformação na educação deve vir de uma pessoa (o professor) e de uma instituição (a escola). Corremos o risco de pensar em novas e maravilhosas ideias sobre o que queremos e, depois, , delegar erroneamente essa transformação a outra pessoa.

### **Três elementos inter-relacionados**

Dessa forma, existem três elementos inter-relacionais que podem ajudar a fazer com que as habilidades do século 21 se tornem uma realidade profunda e duradoura e não apenas outro assunto no currículo que, apesar de ser uma boa tentativa para realmente trabalhar habilidades, falhará sistemicamente em desenvolver as habilidades desejadas:

### **Corresponsabilidade**

A corresponsabilidade é o nosso senso de identidade como educadores, qualquer que seja nosso status ou papel. De indivíduos a instituições, a corresponsabilidade significa a habilidade de honrar com a nossa capacidade de formar e influenciar os outros, especialmente crianças e adolescentes. É a nossa capacidade de nos identificarmos como parte do problema e como parte da solução – e de supervisionar outros para que façam sua parte também.



## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

Quando o senso de responsabilidade compartilhada é colocado no centro de nosso trabalho, o peso da tarefa em nossas mãos se torna mais leve, não importa quão complexa ela pareça, pois a tarefa não se torna um trabalho de apenas uma pessoa, mas de muitas, até milhares. Desse modo, é essencial que a corresponsabilidade seja demonstrada em nossos esforços e se faça explícita para todos os investidores. Por outro lado, negar a responsabilidade é algo grave: é por isso que precisamos de mecanismos de autocontrole e incentivos que estejam alinhados ao senso de colaboração e por isso é necessário adotar um movimento social em curso.

### **Um movimento social**

Quando pensamos que uma grande transformação educacional está apenas nas mãos de professores e membros da escola, estamos subestimando o potencial da sociedade em se transformar. Precisamos renovar nossa visão e enxergar novos caminhos para a educação. Devemos convidar toda a sociedade para reconhecer seu papel em educar as crianças holisticamente.

Se quisermos preparar a sociedade com os tipos de competências necessárias para a nova era, temos que iniciar e dar suporte para que todo ator social intervenha e assuma seu papel na educação das crianças e da comunidade ao seu redor. Os movimentos sociais são um caminho efetivo para se alcançar a transformação. Eles também ajudam a normatizar nosso comportamento e a nos dar mais e melhores ideias para prosseguirmos quando falhamos.

Os movimentos sociais são efetivos porque tornam possível a mudança, não por meio do controle ou do exercício do poder, mas

porque possuem a capacidade de influenciar. É por meio da liberdade e autoconsciência que se consegue atingir resultados tanto no nível individual quanto no coletivo. Os movimentos sociais demonstraram que são capazes de alcançar um consenso sobre os direitos fundamentais de alguns grupos. Foram bem-sucedidos nas mudanças de tendências no consumo de certos produtos e serviços e conectaram pessoas através da tecnologia. É necessário incentivar uma tendência supranacional, ligada aos movimentos nacionais e locais, para redefinir o papel da educação e melhorar seu valor social por meio da corresponsabilidade. Alguém poderia dizer que precisamos de um movimento para “a renovação da cultura de escola”. A cultura de escola é impalpável, mas existe. Ela dita o jeito que agimos e as decisões que tomamos. Ela guia nossas interações e define nossos compromissos. Ela nos conecta ou nos divide em relação aos objetivos compartilhados. Ela nos dá um senso de pertencimento e de origem.

### **Uma perspectiva sistêmica**

Essa cultura renovada da educação requer uma abordagem sistêmica para ser efetiva, isto é, levar em conta não apenas cada ator, mas as relações entre eles, a circulação de informação e de tomadas de decisões entre eles, incluindo seus níveis de comprometimento. A perspectiva sistêmica busca construir uma visão compartilhada de sucesso e desenvolver as habilidades e o conhecimento necessários para alcançá-la. Ela é capaz de detectar quando capacidades adicionais são necessárias para atender novas demandas e evitar o obsoleto. Sobretudo, é capaz de construir pontes entre diferentes atores e identificar pontos de influência onde a contribuição dos atores é essencial. Um exemplo concreto de

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

responsabilidade compartilhada, como um movimento social com uma perspectiva sistêmica, é trabalhar em projetos para a renovação da cultura de escola em nível distrital.

### **Por que começar o movimento a nível distrital?**

As iniciativas que trabalham com todas as escolas de um distrito por um período de tempo razoável pode influenciar a forma como os professores e os atores educacionais trabalham, a forma como os alunos aprendem e a maneira como os pais e a comunidade participam das atividades escolares. .

Iniciativas educacionais, pesquisas e até reformas escolares concluem, muitas vezes, que o mais necessário é o desenvolvimento profissional para os professores. No entanto, os professores podem até receber oportunidades excepcionais de formação, mas, quando fecham a porta da sala de aula, geralmente levam apenas algumas semanas ou dias para que a cultura escolar predominante e a política do ambiente dissolvam toda intenção do professor em mudar - a menos que haja um diretor para apoiar, acompanhar, aconselhar e ajudar a definir um curso de ação junto com os professores. Contudo, o diretor pode também falhar nessa tarefa, a não ser que ele tenha um supervisor que dê bons conselhos, esteja disposto a passar o tempo entendendo um caso específico, seja capaz de testar alternativas diferentes, de analisar e acessar informações e que possa criar cenários diferentes. Ainda assim, até mesmo um bom supervisor está sujeito a falhas quando uma cultura contaminada está enraizada - a não ser que haja um superintendente que tenha clareza quanto aos desafios educacionais que as escolas estão enfrentando e esteja comprometido a transformar a

comunidade que foi lhe conferida por meio do poder de uma educação de qualidade.

Esse mesmo paradigma, sob o qual a educação pode cumprir seu propósito mais importante quando há um claro entendimento, estratégias específicas para atender essas necessidades, e vontade de investir o tempo necessário para desenvolver a cultura escolar de forma correta, atinge até mesmo o Ministério da Educação. Qualquer outro paradigma não será suficiente para sua realização.

Para a renovação da cultura escolar, é essencial envolver os pais e a comunidade para que possam se tornar participantes ativos e proativos na cultura da escola. Pais entusiastas e aliados que se organizam podem criar uma comunidade sustentável para a escola. Eles continuarão a participar porque sentem que a escola é um espaço receptivo para o desenvolvimento coletivo e porque reconhecem seu papel para sua realização.

Além disso, as corporações deviam valorizar a educação de uma maneira mais intensa e ativa. Devem perceber que a educação acontece na escola bem como em casa, no transporte público, nas propagandas, nos programas de televisão e nos produtos que vendem. Como tal, as corporações devem estar dispostas a se tornar parte do movimento de alta qualidade e de relevância para a educação do século 21.

E muito está em jogo: se falharmos em alcançar um movimento social com uma abordagem sistêmica que participe da renovação da cultura escolar, estaremos colocando seriamente em risco o presente e o futuro da humanidade.

Quando há essa convergência entre atores e compromissos, é fácil imaginar um sistema educacional capaz de atender aos desafios de qualquer escola em qualquer lugar, entender como toda a comunidade pode servir como co-educadora, fazer mudanças

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

estruturais audaciosas nas nossas reformas escolares, desenvolver o domínio dos professores e aumentar em diversas formas a colaboração entre escolas e pais. Isso é importante porque uma educação que é relevante e capaz de formar seus cidadãos com as habilidades necessárias para inovar e evoluir não é tarefa de apenas uma pessoa ou instituição. Uma mudança na educação deve vir de vários atores e forças que são conscientes de sua capacidade coletiva.

O que está em jogo é tão precioso que, por fim, define nosso papel nesse nosso pequeno planeta azul.

*Armando Estrada é co-fundador e diretor executivo na Vía Educación, uma organização no México que procura promover oportunidades para um desenvolvimento social sustentável através da educação. Tal organização realiza sua missão através da elaboração, implementação, avaliação e disseminação de iniciativas educacionais para a participação cidadã. Estrada é membro da Academy for Systems Change e membro do Ashoka, uma rede global de empreendedores sociais.*

## A renovação da cultura escolar

## **Desenvolvendo habilidades do século 21 por meio do ensino superior**

María Figueroa, diretora da Faculdade de Educação da Universidade de Externado, Colômbia.

Felipe Martínez, professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Externado, Colômbia.

### **De que maneiras as diferentes organizações apoiam a educação para o século 21? Que escala já alcançaram?**

A Universidade de Externado, na Colômbia, trabalha em dois níveis para desenvolver as habilidades do século 21: diretamente com os professores que trabalham nas escolas e, em um nível global, com os professores indiretamente.

O trabalho direto que desenvolvemos com professores foca no desenvolvimento dessas habilidades ocorre por meio de programas formais de mestrado oferecidos pela Faculdade de Educação. Em 2016, um novo programa de mestrado foi criado com ênfase em áreas de habilidades específicas. Esse programa tem como objetivo oferecer aos professores as habilidades necessárias para que os alunos possam criar valor e transformar suas comunidades. As competências que os alunos do mestrado desenvolvem incluem as habilidades do século 21 – entendidas, nesse contexto, como a habilidade que os professores precisam ter para solucionar problemas, comunicar-se efetivamente, trabalhar em grupo, pensar criticamente e quantitativamente e entender seu entorno e sua profissão enquanto seres críticos e criativos. As habilidades genéricas têm sido desenvolvidas em várias turmas de uma forma

transversal fora do currículo. Por exemplo, a inserção de reflexões sobre as suas próprias práticas e seus próprios processos de aprendizagem, bem como as análises de seus resultados de testes padronizados da instituição ou o diagnóstico de suas instituições no que diz respeito às suas necessidades. Atualmente, o programa de mestrado conta com 171 alunos que ensinam aproximadamente 19.500 estudantes.

Outra forma pela qual Externado está trabalhando para promover as habilidades do século 21 é por meio da formação de futuros professores que estão participando do programa *Teach for Colombia* (Ensinar para a Colômbia). Esse programa seleciona excelentes jovens graduados de universidades reconhecidas, proporciona a eles formação docente básica para, então, designá-los à docência em escolas de baixa renda por dois anos por toda a Colômbia. Dentre os tópicos da preparação inicial dos futuros professores, a formação focaliza habilidades pedagógicas assim como liderança, ensino contextual e habilidades comunicativas. Essas habilidades, posteriormente, influenciarão a forma pela qual mais de 19.850 alunos são ensinados. O trabalho direto feito pela Universidade de Externado com professores está contribuindo para mudar a percepção do que significa ser professor ao desenvolver essas habilidades e suas dimensões.

O segundo nível no qual a Universidade de Externado desenvolve as habilidades do século 21 é focando indiretamente nos professores por meio de sua liderança em processos avaliativos e de formação docente. Nesses casos, os sistemas de avaliação dos professores, tanto para os professores da educação básica quanto para os professores universitários, estão sendo desenvolvidos e construídos com a participação da Universidade. Um grupo de membros da Faculdade de Externado foi contratado pelo Ministério



da Educação da Colômbia para discutir o desenvolvimento do novo processo de avaliação dos professores da educação básica. Isso tem sido um assunto polêmico entre os sindicatos de professores no país, e a versão final da avaliação agora inclui alguns aspectos que farão os professores refletirem sobre suas práticas e sobre quais habilidades eles estão desenvolvendo nos alunos. Apesar de as políticas educacionais da Colômbia não indicarem uma posição clara sobre o desenvolvimento das competências do século 21, há uma referência indireta a essas habilidades como, por exemplo, referências ao desenvolvimento do pensamento crítico. Ainda há muito a ser feito para ajudar os professores a desenvolverem as habilidades do século 21, bem como ensiná-las aos alunos, mas a avaliação dos professores é um dos canais que podem ajudar os docentes a serem mais conscientes da importância dessas habilidades em suas práticas.

A Faculdade de Externado está envolvida também na análise e no estabelecimento de novas formas para avaliar os professores universitários. Apesar de haver mais ímpeto para incorporar as habilidades do século 21 na educação básica, o ensino na universidade continua frequentemente focado na aprendizagem mais tradicional – focado no domínio de conteúdo. O grupo REDES (Red de Evaluación de la Educación Superior) foi criado com o propósito de gerar reflexão sistemática sobre as diferentes formas de avaliação docente. Essa rede é formada por profissionais, professores e pesquisadores de dez universidades da Colômbia.

O grupo REDES tem se encontrado mensalmente desde fevereiro de 2016 para discutir a definição de um marco para a avaliação de um bom ensino universitário e o desenvolvimento de instrumentos válidos para realizar essa avaliação. A reflexão sobre um bom ensino no nível universitário e sua avaliação requer o estabelecimento de critérios específicos para determinar se os

## Desenvolvendo habilidades do século 21 por meio do ensino superior

professores nas Universidades estão explicitamente desenvolvendo as habilidades do século 21 em seus alunos. Exemplos desses critérios, que também são considerados nos instrumentos de avaliação, incluem o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de trabalho colaborativo na sala de aula da universidade.

A Universidade de Externado também está contribuindo para o desenvolvimento das habilidades do século 21 exercendo influência nas políticas públicas nacionais, especificamente na criação de leis que orientam as faculdades de educação em todo o país. A *resolução 02041* de 2016 foi desenvolvida por um grupo de profissionais composta por vários professores de Externado. Essa resolução estabelece as características específicas relacionadas à qualidade para programas de formação de professores na Colômbia, incluindo as normas de acreditação governamental para esses programas. A nova lei propõe, dentre outras coisas, formação mais prática para futuros professores e mais pesquisa em salas de aula como parte dos programas de graduação de formação docente. Existem também alguns componentes específicos que devem ser incorporados ao currículo de tais programas, incluindo o desenvolvimento de habilidades gerais como leitura, raciocínio quantitativo e inglês como segunda língua. Além disso, essa resolução proporciona orientação sobre os conteúdos e as habilidades específicas que os professores precisam desenvolver antes de começar a dar aula.

**Quais protocolos, ferramentas, processos e sistemas essas organizações usam para apoiar práticas efetivas da educação para o século 21?**

Na Colômbia, identificamos alguns recursos e protocolos que poderiam ser usados para o desenvolvimento e a expansão em larga escala das competências do século 21. Uma importante ferramenta para fazê-lo é a escala de GRIT (Duckworth & Quinn, 2009), que pode ser usada para avaliar algumas habilidades que pertencem ao quadro de competências do século 21. A escala de GRIT avalia a resiliência, a perseverança, a motivação e a organização. Com uma medida confiável, os professores podem começar a identificar se suas práticas estão ajudando a desenvolver as habilidades em seus alunos. A escala GRIT tem sido usada também por algumas universidades para correlacionar os resultados desta com o desempenho dos alunos. Elas começaram a pesquisar se é possível usar a escala como um indicador em alguns contextos específicos.

Por outro lado, um grupo de educadores na Colômbia tem colaborado com Koji Miyamoto, especialista internacional no desenvolvimento de habilidades sócio-emocionais. Doutor Miyamoto já se encontrou diversas vezes com ONGs e governantes para ajudar a aumentar a conscientização sobre a importância dessas habilidades. Por meio desses encontros, os investidores em educação na Colômbia passaram a conhecer mais as habilidades socioemocionais. Alguns dos atores-chave dos setores educacionais agora sabem o tipo de atividades que poderiam conduzir ao fortalecimento de tais habilidades, parte importante das competências do século 21. Doutor Miyamoto enfatizou também a compreensão do contexto social da Colômbia para promover

Desenvolvendo habilidades do século 21 por meio do ensino superior

discussões e reflexões em sala com a orientação de professores para desenvolver as habilidades socioemocionais.

Algumas escolas na Colômbia estão implementando modelos de ensino que desenvolvem as habilidades para o século 21. Por exemplo, um grupo de escolas autônomas em Bogotá, Asociación Alianza Educativa, e algumas escolas particulares vêm desenvolvendo, com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico e as habilidades interpessoais, estratégias de aprendizagem colaborativas em todas as áreas do conhecimento. O modelo não é perfeito e vem sofrendo com as dificuldades em compartilhar essas experiências com outras escolas, mas a existência desse conhecimento é um passo em direção ao desenvolvimento de métodos para promover as competências do século 21.

Em suma, existem poucos instrumentos formais para avaliar a efetividade do ensino das habilidades para o século 21 na Colômbia e por meio do Externado. Essa é uma área que certamente pode crescer no futuro e que poderia se beneficiar dos resultados de colaborações internacionais, como aquelas facilitadas pelo Think Tank do GEII (Iniciativa de Inovação em Educação Global).

### **Que barreiras enfrentam essas organizações para expandir em larga escala seu impacto e para atender mais crianças?**

Uma das maiores barreiras para a expansão em larga escala é a falta de acompanhamento dos currículos que desenvolvem as habilidades do século 21. Muitos programas na Faculdade de Educação de Externado estão focados em desenvolver competências educacionais globais. Existem, por exemplo, cursos focados nas competências comunicativas. No entanto, não existem protocolos específicos de acompanhamento ou ferramentas que tenham sido

desenvolvidas para avaliar as habilidades trabalhadas nesses cursos. Ainda assim, existem atividades de avaliação concretas que avaliam o desenvolvimento dos alunos em áreas relacionadas, incluindo projetos escritos, defesas orais, dentre outros. Além disso, não existem avaliações de professores que focam especificamente nas habilidades do século 21. Apesar de haver esforços no país para mudar essas avaliações (tais como as mudanças incorporadas na avaliação nacional dos professores), esses processos de avaliações ainda têm de incorporar explicitamente as habilidades do século 21.

Outra limitação é que a aprendizagem centrada em disciplinas orienta o currículo e, apesar de sabermos que a correlação entre habilidades cognitivas e não cognitivas é alta, em muitas discussões educacionais a prioridade ainda é o desenvolvimento de habilidades linguísticas e de matemática básicas. Pouca atenção é dada à educação para o século 21, talvez por conta da falta de conhecimento e prática em desenvolver essas habilidades por parte dos professores.

Outras barreiras estão diretamente relacionadas à comunidade educacional em geral. A educação tradicional, em geral, está ainda desvalorizada em muitos segmentos da população, o que leva aos altos índices de evasão escolar tanto na educação básica (4,86% em 2010) quanto nas universidades (45,3% em 2014) (Ministério da Educação, 2010, 2014). Talvez os alunos abandonem o sistema educacional porque o currículo não oferece oportunidades de aprendizagem da vida real que incluem as habilidades do século 21. A realidade é que, se os alunos não fazem parte do sistema educacional e tampouco têm orientação e apoio suficientes no processo de aprendizagem fora da escola, eles não terão acesso à aprendizagem dessas e de outras habilidades.

Outra barreira significativa é a qualidade dos professores na Colômbia. Em muitos casos, esses professores não desenvolveram

Desenvolvendo habilidades do século 21 por meio do ensino superior

suas próprias habilidades do século 21, o que torna mais desafiador para eles ensinarem tais habilidades como, por exemplo, a colaboração e o pensamento crítico para os seus alunos. Outra dificuldade importante para a qual a Colômbia deveria se atentar, antes de melhorar seu sistema educacional, é a relação antagônica entre professores e governo.

Além disso, existem muitas habilidades do século 21 que tradicionalmente não fazem parte da cultura colombiana. Portanto, pouca atenção é dada, nas escolas ou em casa, ao desenvolvimento dessas habilidades. Uma maneira possível de se lidar com isso pode ser tornar essas habilidades mais explícitas, de modo que os pais e os professores possam trabalhar juntos para ensiná-las às crianças. Muitos pais de baixa renda tiveram filhos não planejados, não completaram o ciclo da educação formal e precisam trabalhar em dois empregos para conseguir sustentar suas famílias. Ao conversar com professores e diretores em grupos focais, uma das reclamações mais comuns é que alguns pais consideram as escolas como “estacionamentos para seus filhos”. Em síntese, muitos pais não possuem as habilidades, o interesse ou o tempo para apoiar a educação de seus filhos, incluindo o desenvolvimento das habilidades do século 21.

**O que seria necessário para apoiar a expansão das práticas educacionais do século 21? Quais processos, protocolos, ferramentas e sistemas permitiriam essa expansão?**

A Colômbia, como país, recentemente tentou promover as competências do século 21 em toda a sua população em idade escolar. Dado o contexto social geral e o recente acordo de paz entre o governo e os grupos guerrilheiros (que está ainda em negociação),

a Colômbia está promovendo um programa generalizado chamado *Cátedra de la Paz*. A lei *Cátedra de la Paz* afirma que as escolas e universidades devem dedicar algum tempo para ensinar os alunos colombianos a criarem uma melhor cultura de paz. Dentro do marco do programa *Cátedra de la Paz*, os alunos devem dedicar-se a, pelo menos, dois dos seguintes tópicos: justiça e direitos humanos; uso sustentável dos recursos naturais; proteção aos bens culturais e naturais da nação; resolução pacífica de conflitos; prevenção ao *bullying* (intimidação); diversidade; participação política; memória histórica; dilemas morais; projetos de impacto social; história de acordos de paz nacionais e internacionais; planejamento de vida; e prevenção ao risco. Consideramos que esta seja uma iniciativa muito valiosa que pode ser melhorada para expandir as competências do século 21.

O governo federal colombiano também tem promovido recentemente o Centro Nacional de Memória Histórica. Esse centro, que tem coletado os relatos escritos, orais e em outros formatos das vítimas do prolongado conflito armado, lançou uma ferramenta que narra algumas dessas histórias e dá sugestões de como usá-las em sala de aula. Acreditamos que a existência dessas informações e da legislação é um passo para promover algumas das habilidades mais urgentes do século 21.

Também reconhecemos que essas duas estratégias em si não são suficientes para promover as competências do século 21 por todo o país. Ainda existem diversas barreiras, como mencionado acima, que nossa sociedade precisa enfrentar para impulsionar melhor tais habilidades.

Como já foi dito, uma importante barreira que deve ser superada para desenvolver as habilidades do século 21 é a avaliação e a mensuração. Na Colômbia, o ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) tem feito esforços para medir fatores

## Desenvolvendo habilidades do século 21 por meio do ensino superior

associados com o desempenho acadêmico por meio de pesquisas. Dentre esses fatores, estão as várias competências e habilidades do século 21. Os resultados dessa avaliação são usados para indicar a qualidade da escola no *Índice Sintético de Calidad Escolar*, uma mensuração nacional que leva em consideração quatro aspectos: desempenho na prova Saber (a prova nacional padronizada), progresso na prova Saber, eficiência da escola (porcentagem de alunos promovidos ao próximo estágio) e contexto escolar. No entanto, nas várias tentativas para usar os resultados, os pesquisadores descobriram que a maior parte dos dados não é muito útil, já que 80% deles estão baseados nas provas Saber, informação já conhecida, e 10% estão baseados no ambiente escolar que não tem uma variabilidade relevante.

Os institutos de avaliação devem começar a incluir perguntas simples em suas avaliações nacionais que enfoquem as habilidades e competências educacionais globais do século 21. Devia ser importante também ter avaliações de desempenho que incluam situações do mundo real nas provas nacionais e internacionais padronizadas. O PISA (Programa for International Student Assessment) assumiu o desafio de medir algumas dessas competências, porém um esforço ainda maior precisa ser feito a níveis nacional e internacional. Apesar de não ser possível incluir todas as competências no PISA, uma aproximação inicial pode conduzir a uma análise de como essas habilidades estão relacionadas entre si e como estão relacionadas com as habilidades cognitivas. Dessa forma, as avaliações podem incluir a forma de mensuração mais confiável e válida dessas habilidades.

Essas avaliações também podem incluir um componente formativo, em que os alunos possam receber retorno sobre seu desempenho e os professores possam identificar que aspectos



devem ser trabalhados junto a seus alunos. O desenvolvimento profissional docente deve ser uma prioridade para que os professores desenvolvam as habilidades do século 21 e saibam ensiná-las aos alunos. Acreditamos também que uma estratégia seria incorporar as habilidades do século 21 de modo mais explícito no processo de avaliação do professor (tanto a na educação básica quanto universitária) na Colômbia. Reunir informações sobre o nível de habilidade dos professores bem como as habilidades para ensinar tais habilidades pode ajudar a elaborar novas estratégias para a expansão em nível nacional.

Para promover as competências do século 21 é importante ajudar os pais a apoiar seus filhos no processo educacional. Criar um ambiente mais inclusivo e amigável entre os professores e os funcionários do governo poderia gerar maior colaboração entre escolas e comunidades no sentido de oferecer uma melhor educação para as crianças colombianas. Do mesmo modo, precisamos usar diferentes métodos para promover e conseguir apoio para as habilidades do século 21, incluindo pais, mídia social e mídia tradicional. Quanto mais explícita for a comunicação acerca da importância dessas habilidades, maior será a prioridade para, assim, incluí-las nas políticas educacionais formais e não formais.

Finalmente, precisamos compartilhar e destacar como as organizações estão usando as habilidades do século 21 para promover essas mesmas habilidades. Exemplos disso são as iniciativas que geram colaboração global entre grupos como as do Global Education Innovation Initiative (Iniciativa de Inovação da Educação Global) e do Global Connections (Conexões Globais).

## Desenvolvendo habilidades do século 21 por meio do ensino superior

*María Figueroa é a diretora da Faculdade de Educação da Universidade de Externado na Colômbia. Participou como conselheira de diversas instituições como ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) e Ministério da Educação. Seus interesses são a avaliação de diferentes disciplinas, avaliação do professor e avaliação de habilidades gerais.*

*Luiz Felipe Martínez é um consultor de educação no World Bank Group na Colômbia e professor adjunto na Universidade de Externado na Colômbia. Possui interesse e tem experiência em pesquisa em educação e análise de políticas educacionais. É um admirador apaixonado dos professores e de suas contribuições para a nossa sociedade.*

## **Mudando a prática de ensino de Ciências no Chile**

Paulina Grino, Mestre em Ensino e Educação de Professores, ECBI – Chile, Universidade do Chile.

O objetivo mais amplo da educação no século 21 é preparar os estudantes para as necessidades do século 21, proporcionando competências cognitivas, intrapessoais e interpessoais. Atualmente, as organizações educacionais têm assumido o papel de dar apoio aos atores que trabalham com as escolas para preparar os estudantes para essas competências a partir de diferentes perspectivas e pontos de vista. A pergunta a ser respondida é de que maneira essas organizações educacionais apoiam a educação do século 21. Neste ensaio, tento responder a essa pergunta desde a organização que represento, a qual oferece educação de ciências baseada numa abordagem investigativa (*inquiry-based science education*) por meio do trabalho de professores e estudantes em salas de aula em escolas da educação primária e secundária. Além disso, apresento as ferramentas e os processos que servem à educação do século 21. Na terceira parte, incluo algumas das barreiras que o programa enfrenta para se expandir em larga escala e alcançar mais professores e estudantes. Finalmente, apresento algumas reflexões sobre o que é necessário para apoiar a educação do século 21.

### **O programa ECBI e seu papel na educação do século 21**

O programa *Educacion en Ciencias Basado en Indagacion* ECBI (*inquiry-based science education*), no Chile, proporciona desenvolvimento profissional principalmente para professores dedicados a conteúdos de ciências e que utilizam a investigação

como parte de sua pedagogia. Com quinze anos de experiência, esse programa, sediado na Universidade do Chile, tem trabalhado com o apoio governamental, bem como com o apoio de fontes de financiamento privada e local, para implementá-lo em todo o país. O ECBI trabalha diretamente em escolas, desenvolvendo planos de ação conforme a visão educacional da comunidade ou da realidade e contexto específicos da escola. Particularmente, o ECBI tem estabelecido a ideia de trabalhar um a um entre facilitadores e professores para dar-lhes apoio no desenvolvimento profissional. Esse facilitador é um especialista em pedagogia da investigação e auxilia o professor no planejamento de aulas, na realização do currículo e na reflexão das práticas docentes. Algumas das histórias de sucesso do nosso programa são o produto de um envolvimento entre o diretor da escola e o pessoal administrativo, bem como uma forte relação entre o facilitador e o professor da sala de aula, entre outros fatores.

Especificamente, os facilitadores do ECBI desenvolvem competências relacionadas às ciências com professores e alunos dentro do ambiente escolar. Normalmente, os professores de escolas fundamentais não se sentem confiantes em relação aos conteúdos das ciências e tendem a utilizar pedagogias tradicionais para ensinar esses assuntos. O ECBI trabalha no desenvolvimento da compreensão da pedagogia das ciências e investigação com professores para que estes planejem e realizem aulas de ciências que coloquem os estudantes no centro da aprendizagem. Dessa forma, o ECBI auxilia a educação do século 21 ao proporcionar acesso equitativo por meio das oportunidades de aprendizagem das ciências tanto para professores quanto para estudantes.

A partir de minha perspectiva, considerando o plano de ação do ECBI, as organizações educacionais podem apoiar a

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

aprendizagem do século 21 promovendo competências que não têm sido adquiridas ou desenvolvidas de outra maneira. Por exemplo, o ECBI traz as ciências para dentro das escolas por meio de pedagogias mais inovadoras, que não são necessariamente o foco dos professores e/ou do pessoal da direção e administrativo, especialmente nesta era de avaliação de alto impacto em que o objetivo tem o aprimoramento das notas em detrimento do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, as organizações educacionais podem fornecer oportunidades que não haviam sido proporcionadas por outros atores e que são requisitadas para implementar as prioridades educacionais do século 21.

O ECBI, em particular, trabalha diretamente com professores e estudantes; embora acreditemos que uma abordagem mais enfática para mudar a educação das ciências esteja no completo envolvimento de comunidades. Isso requer o enriquecimento do senso de responsabilidade das comunidades escolares e dos projetos educacionais institucionais escolares. Desta forma, as organizações educacionais podem amparar a educação do século 21 trabalhando com diferentes atores envolvidos na educação e apoiando o papel de cada um deles na escola e na comunidade.

### **Ferramentas e processos do ECBI para apoiar a educação do século 21**

O ECBI implementa planos de ação que são desenvolvidos de acordo com as necessidades de cada escola com que se associa. Para implementar esse trabalho, os facilitadores do ECBI envolvem-se com a cultura escolar, organizam oportunidades de desenvolvimento profissional e planejam aulas de ciências, treinam professores dentro da sala de aula e realizam avaliação para que o

enfoque seja a aprendizagem continuada. Já que o ECBI trabalha com escolas distintas que se diferem social e culturalmente, as barreiras e oportunidades para desenvolvermos nosso trabalho variam. Os protocolos e processos que utilizamos são altamente dependentes das particularidades das escolas e de seus contextos; entretanto, utilizamos tipicamente protocolos de observação de sala de aula, autoavaliações dos professores, percepções dos estudantes e percepções do(a) diretor(a) no processo de implementação, entre outras ferramentas.

Outra parte importante de nossos processos e protocolo é em relação ao currículo de ciências. Como o ECBI trabalha principalmente com educação infantil e ensino fundamental, os facilitadores devem estudar e compreender por completo o currículo nacional e o nível em que o professor trabalha e vem implementando tal currículo nas salas de aula. Assim, o plano pode ser colocado em ação numa perspectiva progressiva. A fim de proporcionar oportunidades na educação de ciências no nosso país, nossos protocolos e processos precisam seguir e enriquecer o currículo nacional de ciências, com o apoio e aportes de professores e estudantes.

É importante pensar também sobre as necessidade de se desenvolver um relacionamento de confiança com os professores com o intuito de possibilitar o trabalho dentro de suas salas de aula e desenvolver verdadeiramente as habilidades que estamos tentando aprimorar. O relacionamento entre facilitador e professor é outro processo e parte fundamental nesse programa.

Em síntese, somos em grande parte dependentes do processo e do protocolo específicos de cada escola com a qual o ECBI está trabalhando. Alguns dos protocolos que utilizamos estão relacionados às percepções do(a) diretor(a) e do estudante no que

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

concerne à implementação do nosso programa, além da autoavaliação do professor e dos protocolos de observação de sala de aula. Os aspectos gerais desses processos incluem: 1) relacionar padrões e currículos nacionais às suas realizações em sala de aula e 2) construir um relacionamento significativo com os professores que permita aos facilitadores trabalhar com eles em suas salas de aula.

### **As barreiras: os desafios do ECBI para expandir-se em larga escala**

No meu ponto de vista, os referenciais docentes nacionais, o currículo e a avaliação de professores e estudantes representam barreiras importantes para expandir-se em larga escala e atender mais estudantes. Os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação chileno são significativos no que diz respeito a sua documentação e a seus trâmites, pois, no final, acabam fazendo com que a escola trabalhe para atender assuntos administrativos e não para buscar pedagogias inovadoras que apoiem a aprendizagem do estudante. Os membros que ocupam os cargos de direção da escola, em particular, encontram-se frequentemente à margem do processo de aprendizagem e não apoiam, necessariamente, os professores em suas práticas.

Outro aspecto que representa uma barreira para a expansão em larga escala está relacionado aos referenciais nacionais e ao próprio currículo. No meu ponto de vista, o currículo e os referenciais nacionais de ciências são muito mais focados no conteúdo que nas habilidades científicas ou atitudes positivas frente às ciências. Nós reconhecemos e apreciamos a necessidade de se desenvolver tais habilidades e atitudes, mas a execução e a avaliação do currículo nacional de ciências chileno fracassa em fazer isso, o que acaba fazendo com que os professores apresentarem o conteúdo

de ciências ao invés de envolver os alunos no ensino de ciências. Além disso, como o desempenho do professor no Chile é avaliado com base nos resultados que seus alunos obtêm em avaliações padronizadas, e esses resultados impactam a carreira docente, seu foco é quase inteiramente voltado ao conteúdo e a que seus alunos passem nas avaliações, e não ao desenvolvimento do raciocínio científico.

As faculdades de educação representam outra fonte de preocupação para a expansão em larga escala. À medida que o ECBI vem trabalhando e alcançando mais escolas e professores, temos aprendido que novos professores graduam-se sem uma formação adequada em ciências e conhecem mais abordagens tradicionais de ensino do que abordagens atuais ou inovadoras. Assim, os novos professores se tornam outro grupo, diferente dos professores especializados, exigindo processos e protocolos distintos para se conduzir uma mudança em suas práticas.

Para resumir, as barreiras que nos impedem de expandir em larga escala são associadas, principalmente, ao nosso sistema educacional atual que inclui um currículo nacional de ciências e processos de prestação de contas e de avaliação que requerem a atenção dos professores e diretores, já que impactam seu desempenho e, conseqüentemente, suas carreiras como educadores. A outra barreira principal está relacionada às faculdades de educação, que são instituições tradicionais e menos inovadoras.

Um assunto que garante discussão é a questão da escala. No caso do ECBI, nós pensamos na sustentabilidade do programa nas escolas e visamos evitar construir um relacionamento dependente entre o facilitador e o professor. A fim de se fazer isso, buscamos líderes (professores ou outros atores envolvidos com a escola) que possam assumir a liderança do programa depois que o facilitador



## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

for para outra instituição de ensino. Em outras palavras, acreditamos que a ampliação só acontecerá por meio do desenvolvimento das competências de um time de professores que estejam aptos a continuar o uso desse trabalho e construir uma comunidade de aprendizagem profissional. Neste sentido, a barreira para a expansão em larga escala que enfrentamos é que os professores que às vezes identificamos como líderes não dispõem do conhecimento profundo das ciências ou estão sobrecarregados com assuntos administrativos para manterem o programa ativo. Dessa forma, nesta escola específica, os nossos esforços desapareçam com o tempo. O que propomos, então, é ajudar a escola a desenvolver suas próprias capacidades ao invés de dependerem de um ator externo à escola. Dessa maneira, estamos apoiando as escolas e os professores no ensino e aprendizagem de ciências em seu próprio ambiente ao invés de impor uma pedagogia e um modelo que poderiam fracassar com o tempo. Em suma, os professores precisam ter um senso de pertencimento acerca dessa pedagogia - um senso que precisa ser desenvolvido com o tempo.

Como o programa tem quinze anos de experiência, acreditamos que à medida que expandimos, precisamos assegurar que os professores e estudantes envolvidos nesse processo entendam completamente as ideias fundamentais do ensino de ciências por meio das pedagogias baseadas em investigação, não só para alcançar os requisitos do Ministério da Educação e obter bons resultados nas avaliações centradas no conteúdo, mas também para proporcionar acesso equitativo à educação de ciências de alta qualidade e desenvolver as habilidades científicas de todos os estudantes.

As necessidades: ferramentas, protocolos e sistemas para apoiar a educação para o século 21

Como mencionado anteriormente, criar espaço para a inovação parece um caminho importante para apoiar a expansão em larga escala. Como o currículo e os parâmetros nacionais, juntamente com os testes padronizados, são, como se diz, processos rígidos, as escolas e os sistemas escolares focados neles não estão interessados necessariamente na busca de estratégias de ensino inovadoras. Como programa, devemos apoiar os professores a compreender esses resultados como evidência do progresso e do aprimoramento das práticas pedagógicas.

No geral, o que é necessário para apoiar a educação do século 21 é repensar estes aspectos do sistema educacional que foram desenhados em outros contextos e circunstâncias. Por exemplo, pode-se apoiar a educação para o século 21 repensando como o ensino tem sido conceitualizado e praticado dentro das salas de aula de uma maneira expositiva de transferir o conhecimento. Assim, é preciso dirigir-se às faculdades de educação para que formem professores capacitados a ensinar cada estudante. Isso requer que pensemos em três aspectos da formação docente: 1) conhecimento científico e pedagógico (no caso do trabalho do ECBI); 2) conhecimento pedagógico para o aprimoramento e 3) habilidades socioemocionais.

Outro aspecto a se considerar é a construção de um projeto educacional estratégico que envolva a comunidade escolar, permitindo colaborações mais sólidas entre as escolas e organizações educacionais. Finalmente, a pesquisa educacional forneceria, potencialmente, esforços de expansão em larga escala

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

para desenvolver modelos e proporcionar evidências que apoiem práticas inovadoras.

Em suma, o que é necessário para a expansão em larga escala é o envolvimento e colaboração de todas as partes interessadas na educação, compreendendo completamente suas posições e papéis dentro do sistema educacional, com respeito e conformidade a seus valores e culturas.

*Paulina Grino trabalha no Programa de Educação nas Ciências Baseadas em investigação no Chile. Ela possui mestrado em Ensino e Educação de Professores e atualmente trabalha em sua tese que está focada no ensino de ciências em escolas rurais e indígenas.*

## Mudando a prática de ensino de Ciências no Chile

## **Habilidades para o século 21: perspectivas e contribuições da Escola Ativa Urbana**

Santiago Isaza Arango, Diretor de Educação, Fundação Luker

Recentemente, tive a oportunidade de discutir que tipo de educação os jovens precisam no século 21 enquanto estava na Universidade de Harvard, dentro da estrutura do *Think Tank* da *Global Education Innovation Initiative* (Iniciativa de Inovação em Educação Global), liderado pelo Professor Fernando Reimers e outros especialistas de diferentes países.

Durante o encontro de dois dias, não apenas tivemos a oportunidade de analisar as transformações que os paradigmas da educação tradicional deveriam empreender, mas também de refletir sobre as possibilidades de expandir em larga escala as iniciativas que já demonstram algum progresso nesses processos. Além disso, houve discussão sobre quais obstáculos possam existir para se expandir e dar um passo em direção a uma educação que seja verdadeiramente do “século 21”. Nos diversos subgrupos de trabalho durante a oficina, pudemos analisar - de forma preliminar - alguns modelos de expansão em larga escala do treinamento de habilidades para o século 21.

Como Diretor de Educação na Fundação Luker, na Colômbia, foi muito importante ter participado deste processo de reflexão e também ter compartilhado uma iniciativa que vem sendo desenvolvida por mais de quatorze anos, o que acreditamos contribuir, de alguma forma, para transformar a educação “tradicional” em escolas públicas em uma abordagem educacional com características adequadas às necessidades do século 21. Essa iniciativa é chamada “Escola Ativa Urbana” e promove uma melhor

qualidade em educação na cidade de Manizales, por meio de uma abordagem escolar completa (escolas primárias e secundárias e todas as principais disciplinas), incorporando pedagogias ativas<sup>3</sup>, com uma ênfase especial no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes. A EAU tem sido implementada em 55% das escolas públicas urbanas da cidade.

Neste breve ensaio, quero expressar minhas reações a respeito das análises supracitadas e também demonstrar, de certa forma, como nossas experiências com o modelo Escola Ativa Urbana exemplificam as diretrizes gerais que temos apresentado para a educação do século 21 com alcance global.

Diferentes autores têm escrito e criado taxonomias sobre as habilidades do século 21. Eu, pessoalmente, concordo com a criada pelo *National Research Council* (Conselho de Pesquisa Nacional), liderado por James Pellegrino e Margaret Hilton (2012), que propõe uma estrutura de competências dividida nos três domínios seguintes: cognitivo, interpessoais e intrapessoais. Essa estrutura não deixa o desenvolvimento das competências cognitivas de lado, o que é fundamental, mas também acrescenta competências que o ser humano deve ter para estar bem consigo mesmo e com a sociedade em geral.

Agora, em relação ao “o quê”, todos nós que trabalhamos na educação podemos, talvez, chegar a um acordo sobre as competências, tais como aquelas delineadas por Pellegrino e Hilton. Quando me refiro a todos, falo dos formuladores de políticas, professores, diretores de ensino, pais, fundações, universidades etc.

Entretanto, em relação ao “como”, pode haver divergências muito maiores de opiniões, e é por isso que o think tank do GEII foi convocado para pensar de que maneira nossas experiências - que

---

<sup>3</sup> Baseado no modelo *Escuela Nueva*, mas adaptado ao contexto urbano.

têm se destacado nas diferentes publicações desse e de outros grupos, o que pode ser ressaltado a um nível global - podem ser replicadas em larga escala. Temos que colocar o estilo “transmissionista” da educação de lado e, ao invés disso, dar prioridade a uma abordagem educacional onde nossos jovens possam ser empoderados e ter a oportunidade de um desenvolvimento pessoal maior.

### O modelo “Escola Ativa Urbana”

A Fundação Luker vem trabalhando desde 2002 por meio de uma parceria pública, privada e acadêmica, formada principalmente pela prefeitura de Manizales, a Fundação Luker, a Fundação Cinde e a Universidade de Manizales. Juntos, desenvolvemos o programa Escola Ativa Urbana, que procura melhorar a educação pública (escolas primárias e secundárias) através da implementação de um modelo pedagógico ativo que promove as habilidades acadêmicas, sociais e emocionais por meio dos seguintes princípios: autonomia, participação e aprendizagem socialmente ativa. O modelo é inspirado no *Escuela Nueva*, um modelo de educação desenvolvido na Colômbia para escolas rurais, que tem demonstrado resultados importantes até a presente data.

Desta forma, o modelo Escola Ativa Urbana é uma iniciativa de abordagem completa na escola, que transforma práticas por meio das seguintes ferramentas:

- 1) **Processo metodológico:** inicia-se levando em consideração o *conhecimento prévio* dos estudantes. Então, a *estrutura teórica e conceitual* do sujeito em questão é desenvolvida. Posteriormente, passa a uma fase de *exercício*, onde o que é visto no estágio

anterior é colocado em prática. O processo termina com a *aplicação* na vida real do tópico em questão. Esse processo é referenciado por guias e livros didáticos de autoaprendizagem (livros didáticos que são desenvolvidos pelos estudantes com o apoio de seus professores) para todas as áreas temáticas fundamentais das séries primárias e secundárias. Além disso, os professores podem adaptar esses materiais ou produzir os seus próprios.

- 2) **Aprendizagem colaborativa:** o programa coloca grande ênfase na aprendizagem colaborativa, por isso, durante o processo metodológico a interação entre os estudantes é estimulada. Há também uma proposta em relação à distribuição espacial da sala de aula, na qual as aulas possam estar organizadas em mesas hexagonais para o trabalho em equipe de seis estudantes por mesa, ao invés de carteiras individuais tradicionais. Os estudantes colaboram entre si e o professor facilita o processo de aprendizagem dando aulas expositivas nos momentos necessários, mas não durante toda a aula, como acontece tipicamente no modelo educacional convencional
  
- 3) **Governo e comitês estudantis:** para desenvolver nos estudantes competências de liderança, responsabilidade, participação e comportamentos democráticos, existe uma estratégia deliberada do grêmio estudantil onde cada estudante na sala de aula desempenha uma função escolhida democraticamente. Por exemplo, em cada sala há um presidente, um vice-presidente, um tesoureiro, um secretário, bem como líderes de recreação, comitês de jornalismo, saúde e meio ambiente, entre outros. Além disso, em cada mesa, cada estudante possui um papel, incluindo: líder



## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

de mesa, administrador de materiais, porta-voz, escriturário, controlador de tempo etc.

4) **Avaliação:** esse modelo leva em consideração o fato de que os estudantes (cada sala de aula geralmente é composta por 30 alunos) aprendem em ritmos diferentes. Assim sendo, por estarem divididos em subgrupos, o professor pode identificar os estudantes que necessitam de maior apoio a fim de lhes dar mais atenção. Isso permite também que estudantes que estão mais avançados sigam adiante e complementem o que tem sido aprendido com temas adicionais. O processo avaliativo segue a mesma dinâmica, isto é, o professor pode avaliar os estudantes uma vez que eles atinjam os objetivos propostos (atividades ou metas que devem ser cumpridas nas diferentes disciplinas – livros didáticos – ou tarefas). Nesse ponto, é necessário esclarecer que o modelo tem usado construtos de competências sociais e emocionais ainda em desenvolvimento, e essa é uma área de avaliação que precisa ser trabalhada e fortalecida.

5) **Relacionamento escola-família e comunidade:** as conexões entre famílias e comunidade são um aspecto fundamental do modelo, já que temos que partir da realidade de que as escolas não são ilhas isoladas de seu contexto comunitários mais amplo. Os estudantes são parte de uma estrutura social que se preocupa com eles e que também precisa deles. O modelo inclui diferentes estratégias para trazer a comunidade para mais perto da escola. Por exemplo, há uma ferramenta chamada “Caderno de viagem”, que os estudantes levam para casa e na qual os pais devem propor atividades de aprendizagem a serem compartilhadas com todos os colegas de sala no dia seguinte. Outro bom exemplo é que todos os tópicos do livro didático de autoaprendizagem terminam com uma “Atividade de aplicação”, que é destinada a

relacionar a abordagem teórica com a vida real. Nesse tipo de atividades, as crianças devem pedir a seus pais que discutam com elas esses tipos de relações.

- 6) **Formação para o trabalho:** além de desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, o modelo promove um trabalho geral e competências de empreendedorismo, e tem aproximado a universidade da escola ao proporcionar programas de formação técnica (vocacional), paralelos à educação secundária regular durante o 2º e 3º anos do ensino médio. Como resultado, os estudantes saem do 3º ano com um curso técnico que lhes oferece a possibilidade de uma renda 60% maior do que tivessem saído apenas com um diploma secundário.

O modelo Escola Ativa Urbana tem sido implementado nas escolas oficiais de Manizales graças à aliança mencionada acima e à estratégia permanente de formação e acompanhamento a docentes e diretores de ensino em toda a cidade. Hoje, ele está implementado em 50% das escolas oficiais urbanas, que, no geral, têm mostrado resultados muito positivos (escolas rurais têm o modelo *Escuela Nueva*, então, a maioria das escolas da cidade já possui um modelo pedagógico ativo).

### **Um caminho a seguir**

Expus acima, de maneira geral, a educação para o século 21 que desejamos promover e o que estamos fazendo especificamente a partir de um modelo particular em Manizales, denominado Escola Ativa Urbana. O próximo passo é refletir sobre um dos possíveis caminhos que analisamos durante o *think tank* para expandi-lo em larga escala, o qual compreende os seguintes aspectos, organizados

cronologicamente, ainda que com um vasto espectro de sobreposições entre eles:

- 1) **Vontade política e social para promover habilidades do século 21.** Precisamos divulgar, promover, expandir, etc. a necessidade de produzir transformações nas instituições educacionais em favor das habilidades do século 21. Tudo ao nosso redor tem mudado (nossos sistemas de transporte, comunicações globais, serviços de saúde, negócios internacionais etc.). Não deveria ser o caso, portanto, da nossa educação continuar a mesma de alguns séculos atrás. Os estudantes hoje necessitam de habilidades cognitivas, interpessoais e intrapessoais, e isso deve ser compreendido claramente pelos nossos líderes políticos e sociais. O setor acadêmico tem uma grande responsabilidade nisso e deveria se esforçar para apoiar a pesquisa e os estudos sobre esses assuntos, assegurando que a mensagem alcance o setor político. Devemos continuar os esforços para que a pesquisa acadêmica deixe de estar unicamente nas bibliotecas e encontros entre acadêmicos e passe para as mãos dos líderes políticos e sociais.
- 2) **Currículo, entendimento e objetivos comuns.** As habilidades necessárias para o século 21 deveriam estar explícitas no currículo, nos parâmetros e nos programas, e o mais importante é que deve haver um entendimento comum sobre as mesmas. Não é suficiente ter uma taxonomia como a de Pellegrino e Hilton que apresentei anteriormente. É de vital importância compreender claramente o que cada competência está buscando e como ela é concebida. Também é necessário possuir objetivos comuns, construídos de forma participativa, entre os setores privado, público e acadêmico — não me refiro apenas às universidades, mas também aos professores nas escolas, que são os primeiros a

querer o melhor para seus estudantes. Os professores são os mais capazes de provocar essas mudanças, e, também, os que têm que fazer o trabalho mais difícil. Eles devem provocar a transformação real na sala de aula, tentando impactar os estudantes que possuem diferentes necessidades, pontos de vista e contextos; enquanto respondem a diversas exigências dos âmbitos da escola, da cidade, do país e até de outros grupos de interesse.

- 3) **Formação e acompanhamento.** A estratégia proposta deve estar ligada a planos de formação e desenvolvimento docente, que devem sempre levar em consideração os conhecimentos pré-existentes dos professores e respeitar seus processos pedagógicos existentes. A formação deve ser considerada desde o *“preservice”*, isto é, desde a formação inicial do docente.
- 4) **Avaliação.** Embora a avaliação das habilidades não seja o principal problema, é um dos mais difíceis e necessários a ser enfrentado. Sabemos claramente que o que não é mensurado não pode ser aprimorado. Se não tivermos uma compreensão clara das habilidades e de como os estudantes estão progredindo ou regredindo em suas aquisições, será muito difícil atingir os objetivos dos programas de educação para o século 21.
- 5) **Interpretar e analisar os resultados.** É importante ter os resultados analisados e interpretados para que estes reflitam a realidade observada de forma que seja facilmente compreendida por todos. Essa mensuração deve conduzir a esforços de aprimoramento, como mencionei anteriormente.

- 6) **Relatórios e socialização.** A maneira como se apresenta a informação é a chave para o sucesso da estratégia. A informação coletada deve servir como insumo para o trabalho com os professores e não para destruir ou desencorajar a comunidade educacional. O grupo discutiu a possibilidade de classificações, algo que possui muitos aspectos positivos, mas pode também possuir conotações negativas. As classificações podem geralmente levar a uma concorrência inútil; embora elas frequentemente impulsionem os líderes à ação, uma vez que não desejam ficam na parte de baixo da tabela de classificação.
- 7) **Feedback e coaching de professores.** Esse ponto é fundamental desde que os resultados da avaliação possam servir ao refinamento dos já mencionados planos de formação e desenvolvimento docente.

Nesse breve texto, compartilhei minhas reflexões sobre as habilidades necessárias para o século 21, nossa experiência com as Escolas Ativas Urbanas em Manizales e algumas reflexões gerais para serem consideradas no momento de expandir em larga escala as iniciativas transformadoras em educação.

*Santiago Isaza (Colômbia) é o gerente de educação e projeto da Fundação Luker, em Manizales, Colômbia, por mais de 12 anos, onde conduz iniciativas inovadoras para o aperfeiçoamento da qualidade da educação, inserção trabalhista, empreendedorismo, intervenções científicas, pesquisa de educação, entre outros. Ele é um engenheiro industrial, com estudos de pós-graduação em Gestão de Projetos, Gestão de Negócios Internacionais, Formação e Mestrado em Pensamento Prospectivo e Estratégico. Também é professor na Universidade Externado da Colômbia, em Gestão de*

Habilidades para o século 21: perspectivas e contribuições da Escola  
Ativa Urbana

*Conhecimento e no Mestrado em Avaliação e Garantia da Qualidade da Educação.*

**Referências**

PELLEGRINO, J. W.; HILTON, M. L. *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. The National Academies Press: Washington, DC, 2012.

## **A expansão em larga escala da Educação para o século 21: reflexões de Singapura**

Pak Tee Ng, Diretor Associado, Leadership Learning  
National Institute of Education, Nanyang Technological University,  
Singapura

### **As competências do século 21 em Singapura**

Todas as escolas em Singapura tentam desenvolver as competências do século 21(CS21) em seus estudantes, como parte da direção estratégica do Ministério da Educação (MOE). Tais competências são cruciais para que os jovens possam enfrentar as exigências da sociedade e do trabalho no século 21. Essas competências podem incluir conhecimentos dos problemas globais e da atualidade; letramento em termos de habilidades numéricas, linguísticas, culturais, científicas e tecnológicas; habilidades de aprendizagem para a vida; e a habilidade de gerenciar situações novas e de comunicar novas ideias. Essas mudanças levam tempo para permear o sistema de forma eficaz à medida que são implementadas em áreas como o currículo, a pedagogia e a avaliação em todas as escolas. O marco CS21 do MOE foi elaborado para servir como um guia para professores e líderes escolares para desenvolver as CS21 em seus estudantes por meio do espectro educacional.

### **“Expandindo em larga escala” as CS21 em Singapura**

Uma das principais discussões durante o *think tank* do Global Education Innovation Initiative (Iniciativa de Inovação em Educação Global - GEII) foi o desafio de expandir em larga escala a implementação dos esforços para desenvolver as habilidades do século 21 nos jovens em diferentes jurisdições. A hipótese é a de que os esforços para desenvolver nos jovens as habilidades do século 21 são ainda locais, realizadas por parte de algumas escolas ou organizações, e a questão que se coloca é como o alcance de tais esforços pode ser expandido em larga escala. Entretanto, como Singapura é um país pequeno, é um imperativo nacional que todas as escolas implementem as CS21. Esta abordagem cria sinergia entre as escolas por meio do compartilhamento de experiências, uma vez que permite variações na implementação a nível local para adequar o perfil dos estudantes em cada escola. Sendo assim, a compreensão e a experiência da expansão em larga escala pode ser diferente em Singapura quando comparada a outros sistemas educacionais.

Em Singapura, todas as escolas começaram a incorporar as CS21 em seus currículos acadêmicos ao refinar suas pedagogias e avaliações, a partir de novos valores e habilidades que passaram a ser ensinados explicitamente. Enquanto há algumas CS21 que são naturalmente inerentes aos resultados da aprendizagem de certas disciplinas, outras são cultivadas por meio de atividades fora das salas de aula. Um exemplo é o uso de atividades co-curriculares (CCAs) como forma de desenvolver as CS21 nos estudantes. Apesar de as CCAs terem sempre existido nas escolas de Singapura, todas as escolas agora enfatizam o desenvolvimento mais explícito das CS21 por meio das CCAs. As CCAs são plataformas autênticas para o desenvolvimento das CS21 porque proporcionam o contexto



## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

perfeito para a aprendizagem e expressão de valores morais, a aquisição e prática de habilidades interpessoais e a integração social de crianças com diferentes experiências e grupos étnicos.

Para apoiar a implementação das CS21, têm sido estabelecidas muitas iniciativas a nível nacional, como o *Programme for Active Learning* (PAL - Programa para a Aprendizagem Ativa), em todas as escolas de Singapura. O PAL foi introduzido em escolas primárias (1º a 6º anos) para facilitar o desenvolvimento holístico dos estudantes e proporcionar meios variados para os estudantes desenvolverem competências sociais e emocionais por meio de um vasto alcance de experiências em esportes, teatro e artes visuais.

### Os Desafios

O sistema educacional de Singapura enfrenta dois desafios principais na implementação das CS21. Primeiramente, a implementação não é equitativa. Ela depende da prontidão da escola, professores, pais e comunidade. Para um sistema educacional que tem sido dependente das pedagogias dominadas pelos professores até os anos mais recentes, nem todos os professores possuem as habilidades necessárias para encarar os desafios que lhes são apresentados acerca do ensino das CS21. Assim sendo, o desenvolvimento, a formação e a reciclagem profissional têm sido importantes. As escolas também precisam engajar efetivamente outros atores — pais, comunidade, indústria e demais instituições de formação — na implementação das CS21, já que elas não podem embarcar sozinhas nessa jornada. Uma relação estreita com esses outros atores é crucial para apoiar o desenvolvimento de uma criança nas CS21. A realidade é que

## A expansão em larga escala da Educação para o século 21: reflexões de Singapura

algumas escolas são mais bem sucedidas na implementação que outras.

Em segundo lugar, Singapura ainda precisa fazer muito esforço para ajudar outros atores ligados à educação a mudar sua mentalidade acerca do que significa uma educação bem sucedida. O sistema de Singapura tem se caracterizado, tradicionalmente, por sua preocupação com notas, e a grande e ainda crescente indústria de serviços educativos externos à escola pública demonstra claramente que os pais querem que seus filhos se sobressaiam academicamente. Essa mentalidade orientada pelos resultados cria um desafio para as escolas que gostariam de inovar, já que os pais ainda consideram as escolas como responsáveis pelos desempenhos de seus filhos nos exames nacionais. Apenas com uma mudança no foco - de obtenção de notas para aquisição de habilidades para a vida - e com uma mudança semelhante na mentalidade entre educadores, pais e comunidade, será possível implementar por completo as CS21. Essa, com certeza, será uma longa jornada.

### A força do sistema de Singapura

A força do sistema de Singapura é precisamente sua sistematicidade. Políticas e iniciativas importantes de educação são implementadas em nível nacional com autonomia das escolas para adaptações locais. Com um propósito comum, escolas e profissionais são apoiados “de cima para baixo” para adotarem iniciativas “de baixo para cima” que persigam as metas da educação do século 21. O sistema educacional chega ao chão da escola e oferece apoio para que implementem as políticas de maneira sensível e significativa. O progresso não pode ser apressado. É

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

preferível uma implementação efetiva à aceleração e, por fim, ao fracasso.

Para ser bem sucedido, o sistema educacional de Singapura depende de um alinhamento consistente de políticas, preparação e práticas. Nos esforços contínuos de implementação e sustentação em aprimorar e ensinar as CS21, uma colaboração estratégica entre legisladores, professores-educadores e profissionais da escola proporciona a plataforma para um propósito coletivo e metas compartilhadas. Cada parceiro desempenha um papel distinto, mas, ao mesmo tempo, trabalha em harmonia para atingir os resultados desejados das CS21. Isso oferece a Singapura uma vantagem na implementação da educação do século 21 em escala nacional.

*Pak Tee Ng é Diretor Associado de Aprendizagem de Liderança no Instituto Nacional de Educação, na Universidade Tecnológica de Nanyang, em Singapura. Ensina em programas executivos para líderes escolares (direção e chefia de departamento), em programas de pós-graduação para pesquisadores (Mestrado e Doutorado) e em programas de formação de professores. As principais áreas de ensino, pesquisa, formação e consultoria de Pak Tee são Liderança Educacional, Políticas Educacionais, Organização de Aprendizagem, Gestão de Mudanças, Gestão de Conhecimentos, Inovação, Complexidade e Treinamento. Seu último livro, publicado pela Routledge, é *Learning from Singapore: The Power of Paradoxes**

*Agradecimentos: Gostaria de agradecer a Janey Ng e Jarrod Tam por sua ajuda com os esboços dessa reflexão.*

A expansão em larga escala da Educação para o século 21: reflexões de  
Singapura

## **Implicações para o desenvolvimento de habilidades do século 21 com o uso da tecnologia em escolas públicas no México: a experiência da ÚNETE**

Alejandro Almazan Zimmerman, diretor executivo da ÚNETE

Cesar Alberto Loeza Altamirano, diretor de educação da ÚNETE

A educação pública das escolas primárias e secundárias no México está tendo um baixo rendimento, para dizer o mínimo. Suas falhas estão fundamentadas em quatro problemas centrais: baixa qualidade, falta de equidade, cobertura insuficiente e altas taxas de evasão. Todos esses problemas fazem a educação pública ser pouco atrativa e compartilham ao menos um elemento em comum: o processo de ensino-aprendizagem não tem evoluído no mesmo ritmo que a sociedade. Essa disparidade entre o discurso oficial da educação e a necessidade de desenvolver conhecimento, habilidades e competências pertinentes a fim de integrar os estudantes como membros produtivos da sociedade tem um impacto negativo na competitividade do país. Então, o que pode ser feito para oferecer uma educação que possa melhorar o rendimento dos estudantes e fornecê-lhes as ferramentas necessárias para prosperarem em um mundo em mudança? Este ensaio defende a ideia que a ÚNETE está tentando (pelo menos parcialmente) solucionar esse problema. A informação apresentada neste texto não pretende ser exaustiva, mas objetiva enriquecer a conversa da *Global Education Innovation Initiative* (GEII - Iniciativa de Inovação em Educação Global) sobre como promover e expandir em larga escala a educação do século 21 de forma sensata.

## Implicações para o desenvolvimento de habilidades do século 21 com o uso da tecnologia em escolas públicas no México: a experiência da ÚNETE

A ÚNETE<sup>4</sup> é uma premiada organização sem fins lucrativos que tem como objetivo melhorar a qualidade e a equidade da educação no México por meio do desenvolvimento de um conjunto de habilidades do século 21 por meio do uso adequado da tecnologia nas escolas públicas. A cada ano escolar, mais de 2,5 milhões de estudantes em todo o país têm acesso a laboratórios de mídias digitais instalados pela ÚNETE, alcançando mais de 12% dos estudantes primários e secundários mexicanos. A organização tem auxiliado mais de 100.000 professores e treinado mais de 30.000 educadores na alfabetização digital.

Ao longo dos dezete anos de experiência da ÚNETE, seu modelo de intervenção tem evoluído com uma mentalidade de tentativa e erro. Inicialmente, o foco principal da organização era proporcionar acesso à tecnologia às escolas menos privilegiadas. Hoje, uma de suas propostas mais importantes é centrada em desenvolver certas habilidades do século 21 entre professores e estudantes com o uso da tecnologia. Essa mudança, entretanto, não tem sido um esforço fácil e ainda está em andamento.

### **Barreiras para promover as habilidades do século 21**

Primeiramente, o conceito de habilidades do século 21 não é comumente utilizado nem compreendido em todo o México. Apesar de habilidades como colaboração, pensamento crítico, criatividade e comunicação (comumente chamadas os quatro C) serem empregadas frequentemente no setor educacional, professores e legisladores não tendem a apreciá-las como deveriam. Há uma estrutura teórica ampla que apoia a importância de desenvolvê-las

---

<sup>4</sup> <http://www.unete.org/>

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

nos estudantes, mas o conceito é, na maioria das vezes, utilizado por um público pequeno.

Essa falta de apreciação tem um impacto direto no que as autoridades esperam do currículo. Por volta de 2012, o governo mexicano introduziu o conceito de competências no programa curricular oficial. Professores deveriam ter uma abordagem transversal em suas aulas a fim de desenvolver certas competências. No entanto, o que realmente aconteceu no campo foi que professores não compreenderam completamente o conceito de competências, o desenvolvimento das competências dependiam de apoios externos à sala de aula e a avaliação dessas competências não era clara. Consequentemente, esse esforço não foi apoiado pela comunidade escolar. Considerando essa experiência fracassada, é de se esperar que a aspiração de ter as habilidades do século 21 como um objetivo do currículo oficial encontre forte resistência por parte da comunidade educacional novamente.

Avaliar as habilidades do século 21 é primordial para a expansão em larga escala. Não se pode medir o que não se pode definir. Não se pode medir o que não se controla. Não se pode aperfeiçoar o que não se controla. O que não se pode aperfeiçoar, deteriora-se e, finalmente, falha. Assim, outra barreira para promover as habilidades do século 21 é a falta de uma maneira acessível e intuitiva para avaliá-las. Um processo prático em que professores possam usar para comparar, relatar e produzir melhorias pedagógicas é vital. Caso contrário, qualquer proposta será apenas ilusória.

Os professores são conhecidos por terem uma forte vocação para educar e se tornar exemplos inspiradores para seus estudantes. Mesmo assim, eles também são seres humanos impulsionados por incentivos, com metas individuais e ambições pessoais. Consequentemente, qualquer proposta para desenvolver as

## Implicações para o desenvolvimento de habilidades do século 21 com o uso da tecnologia em escolas públicas no México: a experiência da ÚNETE

habilidades do século 21 deveria ser acompanhada por um conjunto de iniciativas inteligentes que possa motivar os professores a abraçar as competências e promover seus desenvolvimentos nos estudantes. Como o setor educacional tem mantido as medidas de desempenho acadêmico por décadas (matemática, leitura e escrita), mudar para uma abordagem diferente exigirá criatividade e confiança a partir de uma política de incentivo.

Finalmente, as escolas públicas no México vivem uma realidade desfavorecida. A prática comum realizada entre elas para lidar com os reparos básicos, manutenção e custos de revisão gerais é por meio de pagamentos voluntários feitos pela comunidade de pais. Sob essas condições, as prioridades educacionais precisam competir com condições tais como a falta de água corrente, banheiros quebrados, constantes interrupções de aula por razões políticas e confrontos entre professores e pais. Seria ingênuo supor que esses problemas de base não impactam os resultados da aprendizagem e não interferem na capacidade das escolas de dedicarem tempo e esforços para desenvolver as habilidades do século 21.

### **Práticas que têm servido à ÚNETE para desenvolver as habilidades do século 21 com o uso de tecnologia**

A ÚNETE começou a equipar os laboratórios de mídias digitais com uma abordagem intuitiva ao invés de seguir qualquer estrutura teórica específica. Com o passar do tempo, novos componentes foram introduzidos ao modelo, como formação docente em habilidades digitais. Entretanto, a ÚNETE não começou a apoiar as escolas de uma maneira claramente articulada até se unir a um esforço internacional da OCDE chamado *“Innovative Learning*



## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

*Environments*” (Ambientes de Aprendizagem Inovativa), que ressaltou os princípios-chave da educação do século 21. Esse marco histórico levou à adoção de outras metodologias para a organização, algumas das quais foram finalmente adaptadas à realidade mexicana e abraçadas pelas partes interessadas.

O modelo de apoio da ÚNETE às escolas é implementado com uma abordagem sistemática. Além de equipar os laboratórios de mídias digitais com tecnologia e conectividade, a organização capacita os professores em suas proficiências digitais, compartilha o conteúdo educacional por meio de computadores, resolve questões técnicas e pedagógicas com uma mesa de ajuda, proporciona ferramentas e conteúdos adicionais por meio de um portal educacional, proporciona apoio individualizado para os professores e avalia o impacto de todo o modelo. Os diferentes componentes do modelo não se tornaram relevantes como serviços inter-relacionados até que a ÚNETE começou a se preocupar mais com os resultados relacionados às habilidades associadas que apoiamos do que com os resultados de equipar as escolas. A organização logo se deu conta de que a sinergia gerada por tal integração era necessária para aspirar o desenvolvimento das habilidades dos professores e dos estudantes.

Um dos maiores obstáculos para a expansão nacional em larga escala das atividades está ligado às limitações de financiamento. O caminho pelo qual a ÚNETE tem conseguido um impacto nacional é o modelo de financiamento multissetorial. Em contrapartida, a organização tem um conjunto de parceiros doadores que apoia toda escola que a ÚNETE equipa. Essas organizações são: *Nacional Monte de Piedad*, a loja de penhores mais prestigiada do país; *Fundación Televisa*, o braço filantrópico de uma empresa de meios de comunicação de massa; e BELACOS, um veículo filantrópico da Associação de Bancos do México e da Microsoft. Além dessas empresas, a ÚNETE pede à sociedade para

Implicações para o desenvolvimento de habilidades do século 21 com o uso da tecnologia em escolas públicas no México: a experiência da

## ÚNETE

financiar parte do projeto. A comunidade paga parte dos custos com treinamento, remodelações das salas de aula e fortalecimento de medidas de segurança na escola. Dessa maneira, a comunidade escolar se torna parte da solução e acaba apreciando o projeto de uma forma diferente. Finalmente, implementar o modelo requer liderança de um doador principal. Esses investidores sociais podem ser o governo em seus diferentes níveis (federal, estadual e municipal), empresas privadas, fundações, doadores internacionais, indivíduos e assim por diante. Como o financiamento é disseminado por diversos atores, as chances de sucesso aumentam.

Qualquer projeto que tenha por objetivo impactar professores deveria ser algo atraente para eles. Por isso, com o intuito de engajar professores, as metodologias deveriam idealmente cumprir com os três principais fatores de sucesso: (i) ser prático, (ii) abordar as necessidades dos professores e (iii) ser de fácil compreensão. Se essas condições estiverem juntas, será mais fácil empoderar os professores com o uso da tecnologia. À medida que eles se tornam mais confortáveis em introduzir tecnologia em suas práticas pedagógicas, tornar-se mais fácil propor novos projetos colaborativos promovendo pesquisa, trabalho em equipe, impacto comunitário e opiniões para melhorar os resultados. Como os estudantes se tornam mais familiarizados com as ferramentas tecnológicas, eles também podem, então, estar aptos a usar suas habilidades, como criatividade, colaboração, comunicação e pensamento crítico, para resolver problemas acadêmicos particulares.

Com o intuito de verificar se a organização está levando a cabo sua proposta com sucesso, ela precisa receber *feedbacks* constantes. Esse retorno deve ser transformado em conhecimento, e o conhecimento deve levar à tomada de decisões. O primeiro tipo de

retorno está ligado ao impacto para o beneficiários. Nesse sentido, a ÚNETE contrata avaliadores independentes para avaliar uma amostra de escolas estatisticamente significativa para entender os resultados de aprendizagem de professores e estudantes. O segundo tipo de informação vem da análise dos indicadores operacionais com uma perspectiva de estratégias de negócios para o monitoramento contínuo da execução do programa. Essas práticas avaliativas são importantes para moldar a cultura organizacional a fim de assegurar que a ÚNETE esteja cumprindo com seu propósito.

### Questões não resolvidas e dilemas

Ao longo dos anos, tem surgido dilemas que não tinham respostas claras. As maneiras pelas quais estes desafios têm sido enfrentados são dadas a partir de respostas a circunstâncias específicas. Todavia, todos esses desafios e soluções contribuem para uma discussão mais ampla sobre as implicações da expansão em grande escala das habilidades do século 21. Não há dúvida de que a ÚNETE se beneficie como membro da GEII ao aprender como organizações similares e atores resolveram, por exemplo, os seguintes problemas:

- (1) Um abordagem do tipo “*tamanho único para todos*” não leva em consideração os contextos específicos, reduzindo a eficácia do programa. Porém, uma abordagem completamente personalizada torna difícil de executar programas de forma eficiente. Então, onde deveria estar o equilíbrio correto? A que custo?

Implicações para o desenvolvimento de habilidades do século 21 com o uso da tecnologia em escolas públicas no México: a experiência da ÚNETE

- (2) O dilema *equidade vs. eficiência* não foi resolvido ainda. Com recursos disponíveis limitados, o apoio da ÚNETE deveria ir, idealmente, para escolas com melhores condições para aproveitar o modelo. Contudo, o governo tem demonstrado que não se pode contar com ele para melhorar as condições de escolas em lugares remotos. As crianças nesses lugares deveriam ter oportunidades similares às demais crianças do país, e o desenvolvimento de suas habilidades do século 21 também é importante. Qual seria a alocação de recursos mais apropriada?
  
- (3) É seguro dizer que quanto mais longo o período de tempo que a ÚNETE apoia a escola, maiores são as chances de impactar as dinâmicas escolares. À medida que os professores se familiarizam com o uso de tecnologia, eles se sentem mais confortáveis a usá-la como uma ferramenta pedagógica para impactar o processo de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, quanto tempo de suporte aos professores é necessário para se engajar as escolas de forma definitiva com o uso da tecnologia? Onde está o ponto de inflexão? Esse ponto de inflexão é curto o suficiente para fazer o modelo economicamente factível?
  
- (4) O principal motivo de a proposta da ÚNETE estar centrada principalmente nos professores é porque, dessa maneira, podemos deixar um legado do seu trabalho nas escolas, e gerar a mudança de forma sustentável após a organização deixar a escola. Se o apoio fosse dado diretamente às crianças, as escolas dependeriam sempre da organização. É possível fazer com que o apoio da ÚNETE se torne auto-suficiente quando a organização deixar a escola ao longo do tempo? Quais outros atores

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

deveriam ser convidados a participar do processo para aumentar o impacto da iniciativa?

- (5) Preocupar-se com a qualidade e equidade do setor educacional por meio do desenvolvimento das habilidades do século 21 é uma atividade recompensadora. Literalmente, milhares de novas vidas são melhoradas a cada ano graças à atividade filantrópica de um grupo de empresários. Mas de quem deveria ser a responsabilidade? Não é dever do governo melhorar o sistema educacional para todos os cidadãos? Não se supõe que os [impostos sejam suficientes para atingir objetivos como educação adequada a todos? Os esforços similares aos da ÚNETE são suficientes para enfrentar déficits financeiros e programáticos?

O papel de liderança de Harvard para unir iniciativas de todo o mundo que promovam as habilidades do século 21 é necessário para esclarecer conceitos, promover o aprendizado colaborativo, alinhar esforços, personalizar soluções e engajar legisladores. À medida que cada iniciativa cresce em alcance e profundidade, nosso objetivo comum de equipar as próximas gerações com as habilidades necessárias para se tornarem membros produtivos da sociedade em seu próprio ritmo terá um impacto positivo em suas comunidades e aumentará sua competitividade global. Uma sociedade mais preparada conduzirá a um mundo melhor.

*Alejandro Almazan Zimmerman é CEO da UNETE, uma ONG que promove o desenvolvimento das habilidades digitais em todo o México. Antes de ocupar esse cargo, serviu ao Governo Mexicano como diplomata no Reino Unido, promovendo acordos e investimentos, e também trabalhou*

Implicações para o desenvolvimento de habilidades do século 21 com o uso da tecnologia em escolas públicas no México: a experiência da

ÚNETE

*como banqueiro para o Citigroup e como financista para o MPR, um capital privado. Alejandro fez Mestrado em Desenvolvimento Econômico Local na London School of Economics e bacharelado em Gestão Financeira no Instituto Tecnológico de Monterrey.*

***Cesar Alberto Loeza Altamirano*** é o diretor de educação da ÚNETE.

## **Introduzindo habilidade do século 21 no Brasil: Conecturma, nossa jornada começou!**

Rafael C. P. Parente, Diretor Presidente, Aondêcom Allan Michel Jales Coutinho, Mestrando em Educação, Harvard Graduate School of Education

No início de outubro de 2016, tive o prazer de participar de uma conferência na Harvard Graduate School of Education com outros líderes educacionais de todos o mundo - líderes mundiais que estão trabalhando para promover o aprendizado do século 21 e para servir as crianças por meio de iniciativas inovadoras e transformadoras. Como alguém que contribuiu para esforços semelhantes no Brasil, fiquei extremamente satisfeito em contribuir com este trabalho e compartilhar minhas experiências como ex-funcionário público e atual CEO da Aondê, uma organização que visa fomentar a alfabetização e, o mais importante, introduzir habilidades do 21 século no currículo em escolas em todo o Brasil.

Em co-autoria do estudante de Harvard Ed.M Allan Michel Jales Coutinho, este capítulo descreve brevemente alguns dos problemas sistêmicos enfrentados pelas crianças, professores e líderes escolares do Brasil, que impedem o país de se tornar um sistema de alto desempenho e oferecer educação de qualidade, incluindo habilidades do século 21. Em segundo lugar, este capítulo destaca o que o Conecturma faz: como ele pretende confrontar alguns desses problemas sistêmicos, aumentar o desempenho dos alunos e fornecer uma estrutura para o desenvolvimento das habilidades do século 21. Finalmente, este capítulo explora algumas das estratégias que a nossa organização vem usando para superar desafios e expandir em larga escala no Brasil. Concluimos com

algumas lições importantes para líderes educacionais que podem implementar projetos similares em seus sistemas de ensino.

**Brasil: Fracassando em cumprir sua promessa de educação (com qualidade) para todos.**

O sistema educacional brasileiro é extremamente deficiente e debilitado por causa das disparidades sociais e regionais. Avaliações oficiais mostram que menos de dois entre dez brasileiros adolescentes de dezessete anos de idade sabem o que deveriam em matemática e linguagem (Indicadores da Educação, n.d.). No entanto, esse déficit de aprendizado começa no início da vida: mais da metade das crianças com oito anos de idade no país não consegue completar um cálculo numérico simples (MEC divulgados da ANA 2014, 2015).

Estes resultados calamitosos são um produto de vários fatores. A ciência mostrou que a capacidade intelectual e cognitiva da pessoa e a qualidade e profundidade da aprendizagem dependem de fatores internos e externos aos sistemas educacionais (Hattie, 2009). Em primeiro lugar, para construir uma compreensão das causas internas do fraco desempenho escolar, ilustramos o que acontece dentro de uma escola pública comum no Brasil - aprendendo sobre o dia a dia dos estudantes, professores e líderes escolares nesses ambientes de aprendizagem - e, depois, comentamos sobre os fatores externos ao sistema educacional.

Em geral, o equipamento, a infra-estrutura, o currículo, bem como as rotinas e estratégias pedagógicas das escolas brasileiras estão desatualizados. Os espaços interiores e exteriores das escolas não são inspiradores nem acolhedores. Muitos estudantes sentem que estão em lugares hostis e que não fazem parte de uma



## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

comunidade. Além disso, eles acreditam que o conteúdo que eles aprendem não os ajudarão a adquirir as habilidades do século 21 necessárias para resolver problemas locais e globais, bem como atender às demandas em constante mudança dos mercados de trabalho altamente especializados (Torres, 2012). Nessas escolas, os métodos de ensino diferem completamente daqueles aplicados em sistemas de alto desempenho, onde as novas tecnologias, a internet, a aprendizagem baseada em projetos, a personalização e a gamificação fazem parte da pedagogia comum, práticas inovadoras e aprendizado profissional para professores (d Silva & da Silva, 2014). Nessas escolas, as descobertas sobre aprendizagem oriundas da área da neurociência não influenciam a ação pedagógica, e as habilidades vitais e essenciais são excluídas dos objetivos de aprendizagem.

Como um dos insumos escolares mais importantes que impulsionam o aprendizado nas escolas, os professores precisam estar melhor equipados para mudar o *status-quo*. Os professores não são vilões. Eles não pretendem criar rotinas estressantes ou planejam tornar-se profissionais ineficientes. Por meio da minha experiência trabalhando no setor educacional no Brasil, posso dizer que os professores são, em geral, pessoas idealistas que se sentem desmotivadas para impulsionar a mudança devido aos complexos desafios encontrados em escolas sucateadas e incentivos inadequados (Conceição & Sousa, 2012). Quando a profissão docente não é atraente e a educação inicial e o desenvolvimento profissional são insuficientes, torna-se bastante difícil esperar resultados excepcionais de educadores.

Por fim, precisamos levar em consideração o papel que líderes escolares, diretores e outros líderes de sistemas desempenham como parte de fatores internos que levam a um desempenho fraco. Localmente, a seleção de nossos líderes e

diretores geralmente se baseia em processos que não favorecem características de liderança e habilidades de gerenciamento (Lück, 2014), o que leva candidatos não qualificados a confrontar desafios que não estão preparados para solucionar, ou mesmo fornecer o suporte que os professores precisam.

No nível macro, o Brasil tem mais de 5.000 secretários de educação - líderes educacionais que raramente aprendem sobre melhores práticas e modelos de gestão (Farenzena & Marchand, 2014). A nível local e nacional, a política pública sofre problemas de implementação e a escassez de articulação clara entre as principais áreas de capital humano como saúde, cultura e assistência social (Ferreira, Moysés, França, Carvalho e Moysés, 2014). Em todos os níveis, a burocracia e as leis que governam a gestão pública inibem a inovação, enquanto a descontinuidade política exerce efeitos negativos adicionais sobre equipes, culturas e processos nas escolas (Couto, n.d.).

Externamente, sabemos que as comunidades escolares são constituídas por outros grupos de interesse e que a aprendizagem pode acontecer a qualquer hora e em qualquer lugar. As diferenças na participação familiar na vida educacional de uma criança são perceptíveis mesmo antes da pré-escola - quando o desenvolvimento de conexões neurais é tão importante (Becker, 2011). O número de palavras que uma criança chega a aprender nos anos iniciais tem um enorme impacto em seu rendimento acadêmico no futuro. Afinal, uma vez que sabemos algo, mais fácil se torna o aprendizado sobre novas coisas (Willingham, 2009).

No entanto, no contexto brasileiro, há pouca integração entre escolas, famílias e bairros. A condição socioeconômica das famílias, o pequeno conhecimento acadêmico e vocabulário que os pais possuem, bem como as calamidades sociais que afetam basicamente

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

as comunidades em todo o Brasil, como crime e violência, dificultam o aprendizado nas escolas (Rosa, 2013).

Tenho notado que as pessoas ficam desencorajadas na tentativa de confrontar esses desafios, porque esses problemas são muito complexos e muito enraizados tanto interna quanto externamente em todos os níveis do sistema. Na minha experiência, notei que é extremamente difícil para as pessoas pensarem em soluções inovadoras, novas pedagogias e habilidades do século 21 quando uma estrutura desatualizada e ineficaz é tão pervasiva, especialmente quando um sistema não pode mesmo fornecer níveis mínimos de habilidades cognitivas.

No entanto, nesse meio tempo, milhões de crianças e adolescentes perdem a perspectiva de um futuro melhor em nossas escolas. Isso leva a consequências traumáticas em áreas tão diversas como saúde, mobilidade social e paz. Mais importante ainda, essa inércia faz com que o Brasil falhe com seus brasileiros e com as gerações futuras, impossibilitando que nossos cidadãos se capacitem para participar ativamente da nossa economia e democracia. Uma coisa é clara para mim: não podemos mais se dar ao luxo de impedir que nossas crianças concretizem os princípios democráticos de igualdade e justiça que devem unir a todos nós brasileiros e cidadãos do mundo.

Ao avançar com o meu plano de transformar a educação no Brasil, me pergunto quanto talento ainda temos para sacrificar para que possamos agir e promover a mudança. Parte da minha decisão de estabelecer a Conecturma e defender as habilidades do século 21 baseia-se na visão de que as crianças, independentemente de seu histórico, têm o direito de adquirir as competências cognitivas, interpessoais e interpessoais que permitem que as pessoas prosperem e liderem suas vidas exitosamente e pacificamente neste mundo. A próxima seção irá explorar a teoria da mudança da

Introduzindo habilidade do século 21 no Brasil: Conecturma, nossa jornada começou!

Conecturma e como este projeto planeja contribuir de forma tangível para este campo do conhecimento.

### **Conecturma: liderando o avanço das habilidades do século 21**

Visto que as questões que compõem o *status quo* parecem intratáveis, minha equipe decidiu concentrar nossa atenção no ciclo de alfabetização e encontrar pontos de entrada para mudanças nesse nível. Nossa decisão foi baseada em dois fatores:

Primeiro, apenas no ciclo primário de alfabetização, os problemas no sistema educacional brasileiro minam a experiência de aprendizagem de aproximadamente cinco milhões de crianças brasileiras. Segundo, as deficiências nas habilidades cognitivas no final deste ciclo impedem a capacidade das crianças de se saírem bem nos últimos estágios de suas vidas acadêmicas (Gatti, da Silva e Esposito, 2013).

Essas estatísticas criaram um senso de urgência que impulsionou nossa organização desde o primeiro dia. Uma vez que nós definimos nosso problema, avançamos para aprender e explorar duas de suas sub-causas mais importantes:

- (1) Os livros didáticos e as metodologias de ensino brasileiras não foram mudadas fundamentalmente ao longo das décadas para se alinhar com as melhores práticas internacionais, de modo que não incorporam desenvolvimentos tecnológicos ou novas descobertas nos campos da neurociência e da pedagogia (Martins, 2016).
- (2) Professores brasileiros não possuem formação inicial e continuada adequadas; eles não têm acesso a recursos de

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

qualidade e estão desmotivados (Veiga, da Silva, Xavier e de Arruda Fernandes, 2015)

Nossa organização tem como objetivo mudar essa realidade, fornecendo aos professores os recursos adequados para uma educação de qualidade e habilidades do século 21. Nosso objetivo é aumentar 30% o desempenho dos alunos nas avaliações oficiais e desenvolver todas as seguintes dimensões humanas: inovação, adaptabilidade, liderança, empreendedorismo, colaboração, cidadania global, análise e síntese de informação, comunicação, produtividade, responsabilidade social e pensamento crítico. Conecturma une livros de texto físicos com uma plataforma digital adaptável e gamificada para maximizar o envolvimento dos alunos, a concentração e todas as competências mencionadas acima. Diferente da prática atual, estamos tentando desenvolver as habilidades cognitivas das crianças, ao mesmo tempo que damos a atenção apropriada às competências intrapessoais e interpessoais que são necessárias para a cidadania global. Esta é uma metodologia inovadora criada pela Aondê Educational, um empreendimento da EdTech, com sede no Rio de Janeiro, que tem como objetivo proporcionar uma plataforma e a melhor experiência de aprendizagem para educar cidadãos autônomos, compassivos e competentes.

Consciente dos desafios enfrentados pelos professores na sua formação inicial e continuada, a Conecturma oferece a esses profissionais ferramentas e processos modernos para a sua formação. Como resultado, eles são capazes de fornecer uma experiência educacional mais interativa, divertida e relevante para seus alunos, o que é confirmado pelo *feedback* que a organização recebe de professores, pais e alunos. O conteúdo é flexível e pode ser implementado para atender às necessidades de diferentes sistemas

## Introduzindo habilidade do século 21 no Brasil: Conecturma, nossa jornada começou!

escolares, adaptando-se a uma ampla gama de infra-estruturas e realidades pedagógicas.

Desde o início desta iniciativa, sabíamos que deveríamos ganhar os “corações e as mentes” dos professores para que adotassem a nova metodologia e ampliassem seus repertórios. Pedimos aos professores que ensinem as habilidades do século 21 para as crianças e, ao mesmo tempo, que fizessem uma formação sobre a metodologia. Como parte da intervenção, criamos um programa de "educação inicial" para alavancar o conhecimento prévio dos professores com as melhores práticas. Assim, além de fornecer uma plataforma e livros didáticos inovadores on-line, nossa organização forneceu sessões de treinamento para facilitar a aprendizagem e adquirir o suporte dos professores. Quando nos envolvemos com professores nestas reuniões, reforçamos o fato de que eles poderiam criar e inovar em suas salas de aula em paralelo com a Conecturma.

A fim de apoiar os professores, também utilizamos estratégias para motivar esses educadores e responder às suas indagações, independentemente da localidade que servem no Brasil. Aprendendo com a experiência de outros projetos e indústrias de desenvolvimento internacional em todo o mundo, começamos a mapear como esses professores poderiam se comunicar efetivamente conosco. Apesar dos desafios estruturais de algumas regiões rurais, sabíamos que a grande maioria dos professores tinham acesso a telefones celulares e ao aplicativo de comunicações WhatsApp. Utilizamos este aplicativo, juntamente com um processo de planejamento estratégico para toda a comunidade escolar, para aprimorar nosso plano de comunicação e implementação. Além disso, entregamos lembranças com nossa informação de contato, fantoches que representavam personagens de desenho animado da

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

Conecturma para crianças, e outros materiais, para otimizar a utilização de nossos recursos.

Desde 2015, a Conecturma tem sido utilizada para ensinar habilidades de Língua Portuguesa, Matemática e habilidades sócio-emocionais para estudantes de diferentes regiões brasileiras, tanto nas redes de escolas públicas quanto privadas. Em 2015, mil alunos foram ensinados com a nossa metodologia e com os nossos recursos. Em 2016, a quantidade foi dobrada para dois mil e a Aondê pretende expandir para oito mil estudantes até 2017. O objetivo do empreendimento para os próximos cinco anos é atender a mais de 300.000 alunos do ensino fundamental em todo o país e ajudar esses alunos a melhorarem suas habilidades cognitivas - além das habilidades intrapessoais e interpessoais necessárias para a cidadania global.

### **Desafios e lições da Conecturma**

Aprendemos muito durante o nosso ciclo de implementação. Escusado será dizer que isso é verdade para qualquer projeto. Em um ambiente tão desafiador e diverso quanto o nosso, é preciso aprender e se adaptar se quisermos realmente alcançar as crianças mais vulneráveis e as escolas sucateadas e de difícil acesso. Apesar do nosso mapeamento cuidadoso e planejamento estratégico, nos deparamos com os seguintes obstáculos:

- ♣ Infra-estrutura precária nas escolas, incluindo fornecimento de computadores antigos e falta de novos aparelhos e conexão à internet.
- ♣ Desmotivação dos professores para inovar devido à sua falta de experiência com a tecnologia.

♣ Desvio ideológico contra nossos materiais pedagógicos, pois as pessoas acreditam que recursos estruturados podem dificultar a criatividade dos professores.

Iniciamos a Conecturma sabendo sobre os desafios estruturais de nossas escolas. No entanto, isso não nos impediu de atuar e implementar um programa que reforce as habilidades do século 21. Novamente, agimos com a premissa de que *alguém* deve dar o primeiro passo. Mais do que uma organização, temos de nos tornar uma voz poderosa e defender melhorias estruturais nas escolas a fim de expandir em larga escala para todo o país. Como resultado, parte do nosso planejamento estratégico envolve mapear os grupos de interesse relevantes e envolver os parceiros, fundações e organizações que podem nos ajudar a concretizar essa agenda e mobilizar fundos públicos e privados para essa causa fundamental. As organizações não operam sozinhas, o que foi rapidamente aprendido por nós ao fazermos esse tipo de trabalho no Brasil.

A partir desta experiência, também aprendemos que a maior ameaça para a inovação é o que acontece quando as ideias não estão alinhadas com o contexto que tentam transformar. Desde o início, sabíamos que as restrições de capacidade seriam um desafio para a implementação do Conecturma. Não importa se uma organização pode desenvolver um produto com base nas melhores práticas, se a capacidade for inexistente ou insuficiente. Nossa organização se torna menos eficiente na realização de sua missão para a promoção de educação com qualidade se as escolas não fornecem níveis mínimos de tecnologia e internet para seus alunos e professores. Portanto, parte do nosso trabalho inclui advocacia e capacitação para o sistema à medida que implementamos e expandimos em larga escala a Conecturma.



## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

Em segundo lugar, apesar do nosso *marketing*, divulgação e iniciativas para capacitar os professores, a Conecturma ainda enfrenta alguma resistência de alguns educadores. Nossa organização testemunhou que professores com poucas habilidades de letramento tecnológico aprenderam sobre novas tecnologias e transformaram sua pedagogia. No entanto, alguns continuaram a desafiar o projeto devido a receios pessoais e declararam que materiais de ensino estruturados impedem sua capacidade de inovação.

No entanto, argumentamos o contrário. Dado que o Brasil ainda está trilhando o caminho para se tornar um sistema de alto desempenho, e ainda possui pouca capacidade de ensino (Bruns & Luque, 2014), acreditamos que organizações como a nossa têm que *apoiar* os professores e fornecer diretrizes para que possam melhorar seu trabalho e se tornarem ainda mais inovadores. De fato, a Conecturma está longe de ditar quais práticas os professores têm que usar nas salas de aula. Pelo contrário, ela fornece uma estrutura para a mudança e facilita um diálogo sobre o assunto, enfatizando sempre sobre as contribuições que ela pode trazer para o desenvolvimento dos alunos.

Nossa experiência com a Conecturma demonstrou que muitos professores adotam esta teoria da mudança. A Conecturma nos ensinou que as organizações devem fazer esforços incontáveis para enviar uma mensagem clara aos seus usuários sobre seus produtos e métodos. Também reforçou a idéia de que as iniciativas de *marketing* e divulgação devem ser tratados como esforços contínuos para novas organizações.

Estas são algumas das aprendizagens iniciais da nossa organização que contribuímos neste livro. Nós compartilhamos nossas experiências e lições iniciais com a implementação da Conecturma, e esperamos que você tenha aprendido mais sobre esse

## Introduzindo habilidade do século 21 no Brasil: Conecturma, nossa jornada começou!

tipo de aprendizagem interativa e coletiva por meio de outras organizações que também promovem as habilidades do século 21 neste livro.

Para concluir, gostaríamos de enviar uma mensagem de esperança. O Brasil tem um longo caminho a percorrer para empoderar todas as suas crianças e jovens para que eles se tornem verdadeiros cidadãos globais. Nós enumeramos alguns dos desafios que confrontam o sistema educacional brasileiro e descrevemos como a inércia tem prejudicado as perspectivas de um futuro melhor para nossas crianças. Olhar para grandes sistemas com problemas semelhantes pode levar qualquer pessoa ao desânimo. No entanto, estamos certos de que, para cada problema, existem múltiplas oportunidades e pontos de entrada para a mudança. Pedimos aos parceiros que trabalham para promover habilidades do século 21 em todo o mundo - que compartilham a visão de que todas as crianças têm o direito de receber uma educação de qualidade - para atuar com suas comunidades, encontrar pontos de entrada e criar espaço para mudanças. Precisamos de mais ação, aprendizado e engajamento se realmente aspirarmos construir um futuro sustentável para nós mesmos e para nossas crianças.

*Rafael Parente é doutor em educação pela NYU, diretor executivo de uma start-up edtech (Aondê / Conecturma), presidente do conselho do CEIPE e associado do Movimento Todos pela Educação. Foi fundador e diretor do LABi (Laboratório de Inovação Educacional) - 2014-2017 - e vice-secretário de educação do Rio de Janeiro - 2009 a 2013. Com sua equipe, ele criou e implementou políticas bem sucedidas como Educopédia, Rioeduca, e GENTE.*

*Allan J. Coutinho é Lemann Fellow e estudante do Programa de Política de*

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

*Educação Internacional da Harvard Graduate School of Education. Antes de Harvard, Allan participou de várias experiências internacionais por meio do Departamento de Estado dos EUA - como Jovem Embaixador Brasileiro e Fellow do Programa United States Achievers - e por meio do programa do Ministério da Educação do Japão, intitulado Jasso Scholar. Allan colabora com o CEIPE como analista de políticas educacionais.*

### Referências

- Becker, B. (2011). Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does pre-school education help to close the gap?. *The British journal of sociology*, 62(1), 69–88.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. World Bank. Retrieved February 3, 2016 from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20488>
- Conceição, C., & Sousa, Ó. D. (2012). Ser professor hoje: O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de educação*, (20), 81–98.
- Couto, J. D. (n.d.). DESCONTINUIDADE DAS AÇÕES PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO. Retrieved November 8, 2016 from <http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt05-3650.pdf>.
- da Silva, A. L., & da Silva, P. M. (2014). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. *Temática*, 9(3), XX–XX.
- Farenzena, N., & Marchand, P. S. (2014). Relações intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 788–811.
- Ferreira, I. D. R. C., Moysés, S. J., França, B. H. S., Carvalho, M. L., & Moysés, S. T. (2014). Percepções de gestores locais sobre a

Introduzindo habilidade do século 21 no Brasil: Conecturama, nossa jornada começou!

- intersetorialidade no Programa Saúde na Escola. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 61–76.
- Gatti, B. A., da Silva, R. N., & Esposito, Y. L. (2013). Alfabetização e educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (75), 7–14.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Indicadores da Educação. (n.d.). Retrieved November 7, 2016 from [http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador\\_educacao&id\\_indicador=15#filtros](http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=15#filtros)
- Lück, H. (2014). Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares. *Relatório Final. Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap)*.
- Martins, I. (2016). Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pro-posições*, 17(1), 117–136.
- MEC divulga dados da ANA 2014. (2015, September 25). Retrieved November 8, 2016, from <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35337/mec-divulga-dados-da-ana-2014/>
- Rosa, M. J. A. (2013). Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. *Revista Fórum Identidades*.
- Torres, H. G. (2012). O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola. Retrieved November 8, 2016 from <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pensam-jovens-baixa-renda-escola-743754.shtml>
- Veiga, I. P. A., da Silva, E. F., Xavier, O. S., & de Arruda Fernandes, R. C. (2015). A didática na formação docente: entre a inovação técnica e a edificante. *III EDIPE–Encontro Estadual de Didática e Prática de*

## Empoderar Todos os Estudantes em Larga Escala

*Ensino-2009*. Retrieved November 8, 2016 from [http://www.ceped.ueg.br/anais/IIIedipe/pdfs/2\\_trabalhos/gt09\\_didatica\\_praticas\\_ensino\\_estagio/trab\\_gt09\\_a\\_didatica\\_na\\_for\\_macao\\_docente.pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/IIIedipe/pdfs/2_trabalhos/gt09_didatica_praticas_ensino_estagio/trab_gt09_a_didatica_na_for_macao_docente.pdf)

Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. John Wiley & Sons.