



CONTEXTO BRASILEIRO

1. Apresentação

O Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais – CEIPE celebrou uma parceria com o Learning Policy Institute – LPI para traduzir os informes de políticas públicas (*policy briefs*) produzidos por eles e disponibilizá-los ao público brasileiro sob o título de Políticas Públicas em Ação.

Conhecer o que as pesquisas acadêmicas revelam como os principais elementos de políticas educacionais que melhoram a aprendizagem e as perspectivas de futuro dos alunos da educação básica é fundamental para que gestores públicos, formuladores de políticas, legisladores, diretores de escola e educadores possam tomar decisões mais bem embasadas, no seu âmbito de atuação. Contudo, políticas públicas precisam atender às demandas específicas de cada público e região, levando em consideração seus aspectos socioeconômicos, culturais e educacionais, ou seja, são específicas do seu contexto.

Desse modo, ciente de que os informes do LPI refletem o contexto específico da formação docente nos Estados Unidos, o CEIPE produziu essa breve introdução ao contexto brasileiro, que tem como objetivo trazer a discussão para as demandas do nosso sistema de ensino, por meio da identificação dos desafios da formação continuada no país e das boas práticas encontradas nos estados e municípios brasileiros.

2. A importância e os desafios da formação continuada de professores no Brasil.

A construção de um sistema educacional de qualidade, equitativo e inclusivo é um processo que envolve todos os atores da comunidade escolar; contudo, são os professores que exercem a maior influência sobre os resultados finais. Inúmeros estudos indicam que o docente é o maior responsável pela aprendizagem dos estudantes na escola (Moriconi 2012; Goldhaber & Anthony, 2003; Hanushek, Kain & Rivkin, 1999).

No Brasil, durante muitas décadas, entendeu-se que a qualidade dos professores estava baseada exclusivamente na formação inicial e na quantidade de certificados obtidos ao longo da carreira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, bem como legislações posteriores, fortaleceram o papel dos cursos de pedagogia e das licenciaturas, apostando na suposição de que o aumento do grau de escolaridade traria automaticamente mais qualidade ao corpo docente da Educação Básica (Abrucio, 2016).

Contudo, a maioria dos cursos de formação docente inicial foram desenvolvidos de forma segregada das práticas docentes e didáticas de ensino, o que resultou em uma frágil preparação para o pleno exercício do magistério na educação básica (Gatti et. al, 2011). Assim, diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos, a formação continuada no Brasil ganhou especial relevância,

não apenas como uma forma de aprimorar suas competências dos professores ao longo da carreira, mas sobretudo como uma forma de superar as deficiências e lacunas apresentadas pela formação inicial.

Segundo a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) de 2013, mais de 90% dos professores brasileiros participou de algum tipo de formação continuada. Contudo, um estudo recente do The Boston Consulting Group e do Instituto Ayrton Senna encontrou que aproximadamente 70% das atividades de formação continuada têm baixa eficácia e aplicabilidade¹. Ademais, a TALIS indicou que apenas 12% dos professores brasileiros participaram de atividades de formação que envolviam visitas e observações a outras escolas ou locais de trabalho, reforçando a ideia de que os cursos estão distantes da realidade do chão da escola.

De acordo com a OCDE, 80% do total dos professores brasileiros afirmaram que receber *feedback* poderia melhorar suas práticas (OCDE, 2009). Porém, apenas 6,5% desses professores afirmaram desempenhar um papel de mentor para outro professor e 35% disseram ter um mentor designado pela rede de ensino.

Apesar do tempo disponibilizado para iniciativas de formação continuada ainda ser um desafio, a concretização da Lei do Piso, que tornou obrigatória a destinação de um terço da jornada do professor a atividades fora da sala de aula, abre espaços importantes para iniciativas das secretarias de educação no sentido de melhor qualificar seu corpo docente. Para bons resultados, é importante que esse tempo seja utilizado na unidade escolar, para trabalhos e estudos colaborativos com os pares.

Finalmente, a formação continuada no Brasil também deve ser formulada levando em consideração as mudanças econômicas, sociais, culturais e tecnológicas do mundo globalizado: o docente deve ser capaz de preparar os alunos para as complexidades do século XXI, desenvolvendo suas competências cognitivas, sócioemocionais, inter e intra pessoais e preparando-os para o mercado

de trabalho globalizado marcado pelos avanços da automação.

3. Boas Práticas no Brasil

A crescente conscientização sobre a importância da formação continuada de professores vem incentivando a criação de muitas iniciativas na administração pública brasileira. Diversas Secretarias de Educação estão, portanto, adotando práticas que visam promover uma formação continuada eficaz e informada por evidências, muitas vezes com resultados bastante positivos (Davis; Nunes; Almeida, 2011).

Um dos casos mais conhecidos é o do município de Sobral, no Ceará, que tem chamado a atenção por apresentar uma significativa evolução nos indicadores de avaliação educacionais - o seu Ideb nos Anos Iniciais cresceu de 4,0 em 2005 para 8,8 em 2015, o melhor resultado do país neste ano. A fim de alcançar esses resultados, o município promoveu uma extensa reestruturação da rede, além de uma cuidadosa política de formação voltada tanto para a equipe gestora quanto para os professores iniciantes e experientes, informada por metas e premiações que incentivaram o monitoramento e continuidade do processo. Um dos elementos críticos dessa formação continuada foi a modificação da prática realizada em sala de aula, alcançada por meio de treinamentos aplicados ao seu contexto, com ênfase na colaboração entre os professores, por meio do compartilhamento de técnicas de sala de aula, conselhos e *feedbacks*. Foi criada, por exemplo, uma Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional, que promove cursos de longa duração focados em dois eixos: formação pedagógica e formação pessoal. No primeiro eixo, os professores recebem uma educação pedagógica, com ênfase na elaboração de programa de ensino, material estruturado e roteiro para sala de aula. Já no segundo eixo, os docentes ampliam sua formação cultural e pessoal, ligada à função docente, por meio de encontros com escritores de Sobral sobre suas experiências, vivências e impressões

1. Para o estudo de 2014, quase 3 mil profissionais da educação foram entrevistados.

sobre escolas; ou ainda com oficinas pedagógicas que reúnem educadores do Ceará e do Brasil para discutir educação, cultura e conhecimento.

Outras iniciativas interessantes incluem o curso de educação a distância da Universidade Federal de São Carlos, onde os professores das redes estadual e municipais estudam de forma colaborativa com o auxílio de tutores e co-formadores, e o programa de formação oferecido em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, composto por ações articuladas e centradas na prática escolar.

Estas iniciativas utilizam vários dos elementos identificados no Políticas Públicas em Ação, que este texto acompanha, sobre como tornar a formação continuada de professores efetiva. Entendemos que os elementos ali descritos se aplicam a qualquer política de formação continuada que pretende alterar a prática dos professores em sala de aula. Quanto maior o número de elementos que for integrado ao programa desenhado, melhores serão seus resultados. No entanto, para que esta afirmação possa ser confirmada, o monitoramento e a avaliação do programa de formação continuada, bem como do trabalho do professor alvo da formação, são imprescindíveis e precisam ocorrer ao longo do processo, com checagens de médio e longo prazo após seu término.

4. Considerações Finais

A formação continuada ganha especial relevância no contexto brasileiro, uma vez que serve de ferramenta para aprimorar as competências docentes, num contexto de constante evolução

tecnológica e cidadania global, bem como para dirimir as deficiências e lacunas apresentadas pela formação inicial.

Sob o ponto de vista da gestão pública, uma formação de professores efetiva representa um investimento perene e duradouro para a rede de ensino, pois diferentemente de quaisquer outras intervenções, tais como turno integral ou tamanho de turmas, o conhecimento dos professores não pode ser remodelado ou transformado entre uma gestão política e outra (Goldhaber, 2003).

No entanto, como citado acima, pesquisas mostram que apesar dos governos brasileiros investirem recursos consideráveis na formação continuada dos seus professores, a maioria destas iniciativas se mostra incapaz de melhorar a prática. Investir mais tempo no desenho do programa, com ênfase aos elementos apontados no informe a seguir é um importante passo para alterar essa realidade. Outro alerta importante consta na sessão “Criando as condições para uma formação continuada efetiva” onde são elencados os elementos necessários para que o programa desenhado seja implementado de maneira eficaz. Mesmo o mais bem elaborado programa de formação continuada não trará bons resultados se for mal implementado.

É importante também que a formação seja desenvolvida num contexto de profissionalização da carreira, com expectativas claras, incentivos, monitoramento e processos de aprendizado profissional construídos e implementados adequadamente pelas instituições.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER ANTES DE LER ESSE INFORME?

Ao longo deste informe, serão apresentadas alguns programas, técnicas e metodologias adotados pelos professores nos Estados Unidos, mas que não são muito utilizados ou conhecidos no contexto brasileiro. Para facilitar a sua leitura, listamos aqui um breve resumo:

Estudos de aulas, do original *Lesson Studies*, é uma metodologia japonesa de pesquisa de aula. A metodologia é organizada em quatro etapas: planejamento de aula pelos professores, execução desta aula observada pelos pares, sua análise e retomada para melhorias. Todo o processo é feito em equipe, dando a oportunidade de os professores observarem uns aos outros para receberem devolutivas e pensarem juntos em como melhorar a prática docente.

Pensem & compartilhem em pares, do original *Think-pair-share*, é uma técnica de aprendizagem colaborativa na qual os alunos trabalham juntos para resolver um problema ou responder a uma pergunta do professor.

Grupos de quebra-cabeça, do original *Jigsaw Groups*, é um método de organização de atividades de sala de aula na qual os alunos dependem uns dos outros para completar os exercícios. A turma é dividida em grupos e cada aluno fica responsável por um pedaço da atividade. O grupo então se reúne para completar a atividade, ou o “quebra-cabeça”.

Pense alto, do original *Think-alouds*, é uma estratégia na qual os professores verbalizam em voz alta o que pensam ou fazem ao ler um texto para a turma. O objetivo é mostrar para os estudantes o processo pelo qual leitores experientes avaliam e compreendem um texto.

Registros de leitura, do original *text annotations*, são diários nos quais uma pessoa faz um resumo do que leu, quando leu e quantas páginas leu para melhor acompanhar o seu progresso.

Comunidades de aprendizado docente, do original “*Professional Learning Communities*” são grupos de educadores que se reúnem regularmente, compartilham experiências e trabalham colaborativamente para melhorar suas habilidades e práticas de ensino.

5. Referências

Abrucio, L., 2016. Formação de professores no Brasil : diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna.

Calil, A.M.G., & André, M.E.A.D., 2014. A formação continuada no município de Sobral (CE).

Davis, C. L. F.; Nunes, M. M. R.; Almeida, P. C. A., 2011. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas. (Relatório final).

Gatti, B.A.; Sá Barreto, E.S; André, M.E.D.A., 2011. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO.

Goldhaber, D. & Anthony, E., 2003. Teacher

Quality and Student Achievement. Urban Diversity Series.

Hanushek, Kain & Rivkin, 1999. citado em Teacher Quality and Student Achievement, Goldhaber & Anthony, 2003.

Moriconi, G., 2012. Medindo a eficácia dos professores: o uso de modelos de valor agregado para estimar o efeito do professor sobre o desempenho dos alunos. Tese de doutorado em administração Pública e Governo. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas – FGV-SP.

OECD, 2009. Creating effective teaching and learning environments: First results from Teaching and Learning International Survey (TALIS). Paris, France.

O CEIPE é um *think-and-do-tank* baseado em uma das mais prestigiosas universidades privadas do Brasil, a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV). O CEIPE tem como missão contribuir para que o Brasil tenha uma educação pública equitativa, inovadora e de qualidade por meio do apoio às Secretarias no desenho e implementação de políticas educacionais, da produção de conhecimento aplicado em políticas educacionais, fazendo a ponte entre a pesquisa acadêmica e a prática e da formação de líderes, fortalecendo a capacidade técnica e de gestão das Secretarias de Educação.

Mantenedores

FUNDAÇÃO
Lemann



ON
OMIDYAR NETWORK



INSTITUTO | **natura**
bem estar bem



Como Tornar a Formação Continuada de Professores Efetiva

POLÍTICAS PÚBLICAS EM AÇÃO | MAIO DE 2017

Linda Darling-Hammond, Maria E. Hyler e Madelyn Gardner, com o auxílio de Danny Espinoza

Tradução: Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais - CEIPE

Resumo

A formação continuada de professores tem despertado cada vez mais interesse, sobretudo como uma forma de garantir o desenvolvimento dos estudantes no que diz respeito às habilidades complexas e necessárias do século XXI. No entanto, muitas iniciativas de formação continuada são ineficazes na promoção de práticas docentes e melhora da aprendizagem dos alunos. Para identificar as características de uma formação continuada efetiva de professores, este artigo analisa 35 estudos metodologicamente rigorosos que demonstraram uma ligação positiva entre a formação continuada do professor, suas práticas de ensino e os resultados dos alunos. Identificamos as principais características desses programas de formação e descrevemos esses modelos a fim de informar gestores públicos, professores e acadêmicos que buscam entender como promover estratégias de desenvolvimento profissional bem-sucedidas.

O relatório completo pode ser encontrado on-line em: <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>

Revisores externos

Este informe foi beneficiado pelos conhecimentos e expertise de dois revisores externos: Laura Desimone, professora associada de Política Educacional da Penn Graduate School of Education; e Michael Fullan, ex-decano do Instituto de Estudos em Educação do Ontário da Universidade de Toronto. Agradecemos o seu cuidado e atenção. Quaisquer falhas remanescentes são nossas.

.....
A Fundação S. D. Bechtel, Jr. e a Fundação Sandler forneceram apoio operacional para o trabalho do Learning Policy Institute nesta área.

Introdução

A formação continuada de professores tem despertado cada vez mais interesse entre os gestores públicos, sobretudo como uma forma de garantir o desenvolvimento dos estudantes no que diz respeito às habilidades cada vez mais complexas do século XXI. São necessárias técnicas de ensino sofisticadas para desenvolver tais competências, como por exemplo o domínio de conteúdos desafiadores, o pensamento crítico, a resolução de problemas complexos, a comunicação, a colaboração eficaz e a autonomia. Desse modo, faz-se necessária uma formação continuada efetiva que auxilie os professores a aperfeiçoar suas estratégias de práticas docentes necessárias para promover tais habilidades.

No entanto, pesquisas indicam que muitas das iniciativas atuais de formação continuada para professores não são capazes de gerar mudanças significativas nas práticas docentes e na aprendizagem dos alunos. Desta forma, neste documento, buscamos identificar as características de uma formação continuada efetiva, que garanta uma aprendizagem profissional estruturada que resulte em mudanças nas práticas docentes e, conseqüentemente, em melhorias nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Este informe baseia-se em um artigo que revisou estudos metodologicamente rigorosos que demonstraram haver um vínculo positivo entre a formação continuada do professor, suas práticas de ensino e os resultados dos alunos. Para definir as características de uma formação continuada efetiva, o artigo analisou 35 estudos conduzidos nas últimas três décadas que atendiam a qualquer um de dois critérios: (1) eram compostos por experimentos ou grupos de controle cuidadosamente selecionados, ou (2) avaliavam os resultados educacionais dos alunos utilizando ferramentas estatísticas para controlar para as variáveis de contexto e as características dos estudantes. Codificamos cada um dos estudos a fim de identificar os elementos de modelos efetivos de formação continuada.

Elementos da Formação Continuada Efetiva

Utilizando essa metodologia, encontramos sete características comuns a programas de formação continuada efetiva. Tais programas:

1. São focados no **conteúdo**;
2. Incorporam a **aprendizagem ativa** por meio de teorias sobre a aprendizagem voltadas para adultos;
3. Incentivam a **colaboração**, tipicamente **em contextos relacionados ao trabalho do professor**;
4. Utilizam **modelos e modelagens** de práticas efetivas;
5. Fornecem **coaching e apoio de especialistas**;
6. Oferecem oportunidades de **feedbacks e reflexões**;
7. São organizados com durações prolongadas.

Nossas pesquisas mostram que as experiências efetivas de formação continuada geralmente incorporam a maioria ou todos esses elementos acima. Cada um dos elementos foi utilizado na formação continuada abordada em pelo menos 30 dos 35 estudos que revisamos, e alguns foram utilizados em todos os 35.

Foco no Conteúdo

A formação continuada focada em estratégias de ensino associadas a um conteúdo curricular auxilia o aprendizado dos professores em sala de aula. Um bom exemplo é o programa *Science Teachers Learning from Lesson Analysis* ou “Professores de Ciências Aprendendo a partir da Análise de Aulas”, cujo principal objetivo é aprofundar a compreensão por parte dos professores sobre como funciona o raciocínio dos estudantes de ciências, de forma que possam antecipar e reagir às dúvidas de seus alunos, de forma mais produtiva. O segundo objetivo é ajudar os professores a sequenciar os conceitos científicos de maneira que os estudantes consigam construir uma “história” coerente que faça mais sentido para eles.

A formação continuada focada em estratégias de ensino associadas a um conteúdo curricular auxilia o aprendizado dos professores em sala de aula.

Durante mais de 100 horas, os professores de ciências estudam e discutem vídeos de práticas docentes em salas de aula, incluindo diferentes metodologias, além de entrevistas com educadores e alunos. Os professores também dão aulas, ensinam tópicos de disciplinas e analisam suas próprias técnicas de ensino em conjunto com seus colegas, avaliando as experiências e os trabalhos dos alunos. Os professores revisam, então, estas aulas para em seguida discutir estas práticas com seus colegas, por meio de um processo colaborativo de melhora de ensino denominado “estudo de aulas”. Os resultados mostram que alunos desses professores tiveram ganhos de aprendizado significativamente maiores em provas de ciências do que aqueles cujos professores receberam apenas treinamento sobre o conteúdo das aulas,¹ uma constatação que foi confirmada por um segundo estudo randomizado vários anos depois.²

Aprendizagem Ativa

A aprendizagem ativa oferece aos professores oportunidades de experimentar com as próprias mãos o desenho e a prática de novas estratégias de ensino. Nos modelos de formação continuada com aprendizagem ativa, os professores geralmente participam do mesmo estilo de aprendizagem que estão desenhando para os seus alunos, usando exemplos reais de currículos, trabalhos estudantis e métodos de ensino. Por exemplo, o *Reading Apprenticeship*, ou “Aprendizagem de leitura” é um modelo de formação continuada baseada no ensino investigativo que foi desenvolvido para ajudar professores de biologia do ensino médio a integrar o ensino de biologia com a alfabetização em sala de aula. Cada uma das 10 sessões diárias foi desenvolvida para mergulhar os professores nos tipos de atividades e ambientes de aprendizagem que eles deverão então criar para os seus alunos. Trabalhando juntos, os professores estudam o trabalho dos alunos, gravam vídeos de suas aulas para análises posteriores e examinam textos a fim de identificar possíveis desafios de compreensão para os alunos.

Os professores participantes praticam rotinas de sala de aula que ajudam a incentivar o envolvimento e a colaboração dos alunos, por meio de métodos interativos, tais como "pensem & compartilhem em pares"; "grupos de quebra-cabeça" e anotação de textos. A reflexão e outras metodologias meta-cognitivas também são usadas nas formações continuadas, tais como "pense alto" e "registros de leitura" para investigações científicas. Em um estudo randomizado efetuado em um conjunto de escolas de baixo nível socioeconômico, a formação continuada focada em aprendizagem ativa resultou em um aumento na capacidade de leitura dos alunos equivalente ao que teriam em um ano adicional de aulas, quando comparados aos estudantes do grupo de controle. A implementação do modelo de aprendizagem ativa levou também à melhoria significativa dos alunos em língua inglesa, artes e biologia.³

Colaboração

A formação continuada de alta qualidade permite que os professores compartilhem ideias e colaborem durante seu processo de aprendizagem, muitas vezes em contextos fundamentados nas práticas de ensino do dia a dia do professor, o que promove o desenvolvimento de novas estratégias e métodos de aprendizagem. Trabalhando de forma colaborativa, os docentes podem criar comunidades que transformem positivamente a cultura e os métodos de ensino nas suas turmas, escolas, redes e/ou regiões. A "colaboração" pode tomar diversas formas - desde a contribuição individual ou entre pequenos grupos até a colaboração por toda uma escola ou com profissionais externos.

Em um programa desenvolvido em um distrito do Texas, os professores se juntaram em pequenos grupos de estudo para promover o ensino baseado em pesquisa e integrado à alfabetização nas aulas de ciências para melhorar o desempenho dos alunos não-nativos na língua inglesa em leitura e ciências. Por meio dessa iniciativa, professores e profissionais de ensino participaram de seminários colaborativos quinzenais durante os quais analisaram conjuntamente seus planos de aula, discutiram conceitos de ciência, envolveram-se em reflexões sobre o aprendizado de seus alunos e participaram, como estudantes, dos tipos de atividades investigativas que implementariam com seus alunos. Eles também aprenderam estratégias para ensinar a língua inglesa para seus alunos. Os estudantes cujos professores participaram da formação continuada e de atividades de sala de aula aprimoradas obtiveram resultados significativamente melhores em avaliações de ciências e leitura do que aqueles que participaram das aulas de sempre.⁴ Ao focar na melhoria da prática desses professores, esse tipo de formação colaborativa pode ter importantes impactos na equidade de sistemas inteiros.

Uso de Modelos Curriculares e de Técnicas de Ensino

Modelos curriculares e de técnicas de ensino proporcionam aos professores uma visão mais clara sobre como funcionam as melhores práticas. Os professores podem estudar modelos que incluem planos de aula, planos de unidades curriculares, amostras de trabalhos estudantis, observações de colegas e vídeos ou casos escritos de técnicas de ensino eficazes.

Por exemplo, em vários estados nos Estados Unidos, a formação continuada de professores focou em desenvolver os tipos de conhecimento sobre conteúdos pedagógicos que os professores precisam ter para poder ensinar ciência de forma efetiva para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Modelos curriculares e de técnicas de ensino foram utilizados de várias maneiras para apoiar a aprendizagem dos professores. Por exemplo, um grupo de professores analisou casos de ensino baseados em salas de aula reais e escritos por professores. Outro trabalhou em subgrupos cuidadosamente estruturados e colaborativos para analisar exemplos de trabalhos estudantis desenvolvidos a partir de uma lição ensinada em suas próprias salas de aula. Um terceiro grupo usou estratégias metacognitivas para refletir sobre suas técnicas de ensino e resultados. Os professores também tiveram acesso a um "banco de itens" composto por modelos de avaliação formativa que eles poderiam usar com seus alunos durante o programa.

Esses tipos de modelos ajudam os professores a "enxergar" as boas práticas e implementar novas estratégias em salas de aula. Em um estudo experimental, alunos de professores que participaram desses programas de formação apresentaram ganhos de aprendizado significativamente maiores em testes de ciências do que aqueles cujos professores não participaram. Esses efeitos foram verificados mesmo um ano depois do fim dos programas.⁵

Modelos curriculares e de técnicas de ensino proporcionam aos professores uma visão mais clara sobre como funcionam as melhores práticas.

Coaching e Apoio de Especialistas

A utilização de coaching e apoio de especialistas envolve a partilha de conhecimentos sobre conteúdos e práticas focados diretamente nas necessidades individuais dos professores. Os especialistas podem compartilhar seus conhecimentos como mentores individuais nas salas de aula, como facilitadores de oficinas em grupo ou mesmo como mentores remotos que usam a tecnologia para se comunicar com os educadores. Eles podem ser mestres ou especialistas baseados em universidades ou organizações de desenvolvimento profissional.

Em uma iniciativa de *coaching* projetada para melhorar o ensino de leitura e escrita dos professores do *Head Start**, educadores participam de uma orientação de dois dias focada no aprendizado de conceitos de alfabetização e, em seguida, realizam sessões quinzenais com um mentor especializado em alfabetização. Antes de cada sessão (que podia ser conduzida pessoalmente ou remotamente), os mentores e professores escolheram conjuntamente uma técnica de ensino específica para trabalharem durante suas sessões. Os mentores então observam os professores em suas salas de aula e forneceram devolutivas positivas e construtivas (de forma oral e escrita) sobre suas técnicas e metodologias de ensino, facilitando a implementação das práticas pedagógicas desejadas.

No caso de sessões remotas, os professores compartilham com seus mentores os vídeos de suas aulas, com duração de 15 minutos. Os mentores, por sua vez, enviam comentários aos professores por escrito com referência aos vídeos e outros materiais disponíveis no programa. O programa semestral incluiu 16 horas de seminários e sete sessões de *coaching*. Um estudo controlado e aleatorizado conduzido durante dois anos revelou que as salas de aula lideradas por esses professores demonstraram melhor desempenho em uma avaliação da qualidade de educação infantil amplamente utilizada, e seus alunos experimentaram maiores ganhos em uma série de habilidades iniciais de alfabetização e linguagem do que os do grupo de controle.⁶

Feedbacks e Reflexões

O aprendizado profissional de alta qualidade geralmente incorpora um tempo para que os professores pensem e recebam contribuições sobre e façam mudanças em suas práticas de ensino, pois facilitam a reflexão e promovem o *feedback*. O *feedback* pode ser oferecido à medida que os professores analisam planos de aulas, aulas de demonstração ou vídeos de professores em sala de aula, que também oferecem oportunidades de reflexão sobre o que pode ser refinado ou retido e reforçado. Essas atividades são frequentemente realizadas no contexto de uma sessão de mentoria ou seminário, mas também podem ser efetuadas entre pares.

Por exemplo, como parte de um programa voltado para ajudar educadores da primeira infância a promover o desenvolvimento da linguagem e a alfabetização das crianças, os professores se inscreveram em um curso online chamado *eCIRCLE*. O curso incluía vídeos de boas práticas em salas de aula, atividades online e avaliações de conhecimento, bem como oportunidades para planejar aulas e praticar suas técnicas de ensino em pequenos grupos e em suas próprias salas de aula. O curso também ofereceu fóruns mediados por profissionais especializados. O programa era composto por quatro horas de curso por mês, conduzidas ao longo do ano letivo. Os professores receberam um currículo suplementar sobre habilidades de alfabetização e linguagem de alunos da pré-escola e foram encorajados a monitorar a aprendizagem das crianças por meio de um método comum. Além disso, alguns educadores participaram de sessões quinzenais de *coaching* presenciais com especialistas, que observavam a prática do professor e em seguida forneciam *feedbacks* positivos e construtivos. Em um estudo randomizado e controlado sobre os resultados do programa, os pesquisadores verificaram que os alunos de professores que receberam a orientação e o *feedback* tiveram os maiores ganhos em uma variedade de avaliações de linguagem e alfabetização.⁷

*N.T. Programa nacional “Começando na Frente”, em tradução livre, criado em 1965 pelo então Presidente Lyndon B. Johnson no contexto da “Guerra à Pobreza”. É um programa do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos que fornece serviços abrangentes de educação infantil, saúde, nutrição e envolvimento dos pais para crianças de baixa renda e suas famílias. Atualmente atende mais de um milhão de crianças e suas famílias em todo os EUA, Porto Rico e territórios americanos. Leia mais em: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/programs/article/head-start-programs>.

Duração Prolongada

Uma formação continuada efetiva proporciona aos professores tempo adequado para aprender, praticar, implementar e refletir sobre novas estratégias que promovam mudanças nas práticas docentes. Como resultado, iniciativas de formação continuada robustas tipicamente envolvem os professores na aprendizagem durante semanas, meses ou até anos letivos, ao invés de seminários curtos.⁸

O *Transformative Professional Development program*, ou “Programa de Formação Continuada Transformativa”, por exemplo, é um modelo de formação continuada de dois anos de duração que tem como objetivo aprimorar o ensino de ciências para estudantes falantes nativos da língua espanhola cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental nos EUA. O programa começa com um seminário de duas semanas de duração, que inclui cursos de pós-graduação em ciências elementares. A aprendizagem dos professores é reforçada por dias de descanso voltados para a reflexão e seminários mensais envolvendo comunidades de aprendizado profissional. Essas sessões adicionais ajudam os professores a aprofundar sua aprendizagem e permitem o apoio contínuo na implementação de novos currículos.

Este modelo não apenas oferece aos professores a oportunidade de revisar repetidamente o material de formação continuada ao longo de um semestre, mas também permite que apliquem o que aprenderam em salas de aula, entre um seminário e outro. Este ciclo é repetido no segundo ano por meio de um seminário adicional e dias contínuos de descansos voltados para a reflexão. Em um estudo comparativo, os alunos cujos professores participaram do Programa de Formação Continuada Transformativa demonstraram melhorias significativamente maiores em seus desempenhos em avaliações de ciências do que os alunos cujos professores participaram apenas da formação que já estavam cursando anteriormente.⁹ Ao promover a aprendizagem ao longo do tempo, tanto dentro como entre os seminários, a formação continuada de duração estendida pode levar a muito mais horas de aprendizagem do que a duração dos seminários.

Reunindo as evidências

Nossa pesquisa mostra que uma formação continuada de professores efetiva incorpora a maioria ou todos dos elementos aqui discutidos. Comunidades de formações docentes bem organizadas, como as instituídas pelo *National Writing Project*, ou “Projeto Nacional de Produção de Texto”, podem integrar esses elementos de forma a apoiar a aprendizagem dos professores e, conseqüentemente, de seus alunos. Este tipo de formação colaborativa e focada na prática diária do professor, detalhado no quadro a seguir, pode permitir uma melhoria generalizada tanto dentro como fora da escola.

Criando as Condições para uma Formação Continuada Efetiva

A forma como uma formação continuada é implementada impacta consideravelmente no desenvolvimento das práticas docentes e na aprendizagem dos alunos. Pesquisadores afirmam que, muitas vezes, professores são incapazes de implementar práticas desenvolvidas na formação continuada em virtude de obstáculos que fogem do seu controle.¹² Mesmo o programa de formação continuada mais bem desenvolvido pode deixar de produzir os resultados desejados se for implementado de forma inadequada ou não conseguir superar algumas barreiras, tais como:

- Recursos inadequados, incluindo materiais curriculares necessários;
- Falta de uma visão compartilhada sobre quais são os elementos necessários para um aprendizado de alta qualidade;
- Falta de tempo para implementar novas abordagens de ensino durante o dia ou ano escolar;
- Falha em alinhar políticas estaduais e locais voltadas para a implementação de práticas de ensino coerentes;
- Culturas escolares disfuncionais; e
- Incapacidade de acompanhar e avaliar a qualidade do curso de formação continuada.¹³

A implementação da formação continuada de professores requer também a capacidade de lidar com as necessidades específicas dos professores e alunos, bem como dos contextos escolares e locais em que o ensino e a aprendizagem irão acontecer. Esses fatores devem ser antecipados durante as fases de planejamento e implementação do projeto de formação continuada dos professores.

Mesmo o programa de formação continuada mais bem desenvolvido pode deixar de produzir os resultados desejados se for mal implementado.

Projeto Nacional de Produção de Texto: Aprendendo Com as Comunidades Profissionais Além da Escola

O Projeto Nacional de Produção de Texto, começou em 1973 como uma parceria entre a Universidade da Califórnia em Berkeley e os distritos escolares locais. Desde então, o projeto foi expandido para 185 localidades por todos os 50 estados norte-americanos, o Distrito de Columbia, Porto Rico e as Ilhas Virgens dos EUA. No coração do modelo estão as parcerias entre escolas e universidades locais, cada uma das quais atua como unidade autônoma para apoiar e enfrentar, respectivamente, os pontos fortes e os desafios de cada contexto local.

No entanto, apesar da autonomia das unidades, existem características comuns de planejamento e princípios básicos que orientam cada um dos projetos e estão alinhados a todos os elementos identificados em nossa pesquisa. A rede nacional, por exemplo, foca em apoiar cada unidade local. Essas unidades, por sua vez, primeiro se concentram em criar uma comunidade composta por um pequeno grupo de professores para participar de um seminário durante as férias de verão, de cinco semanas de duração, em que os professores desenvolvem trabalhos escritos, compartilham seus trabalhos e analisam os trabalhos de seus colegas. Durante o processo de compartilhar os seus trabalhos e sugerir melhoras aos seus pares, os professores aprendem a dividir suas expectativas implícitas, bem como a dar e receber feedbacks construtivos. Esses seminários são realizados em cada unidade e são administrados por "professores-consultores" - professores seniores do programa que são treinados e apoiados pela rede nacional.

Os seminários são projetados para promover a colaboração entre os professores e fornecem uma base para a aprendizagem contínua, mesmo depois de finalizados. Além disso, o programa fornece diversas formas de promover a aprendizagem ativa e colaborativa dentro e entre as unidades; boletins informativos, conferências anuais e oportunidades de liderar seminários, por exemplo, são vistos como catalisadores para o envolvimento contínuo dos professores, fomentando o encontro de comunidades de aprendizado profissionais dentro das escolas e por toda a categoria profissional.¹⁰

Um estudo randomizado que avaliou o College-Ready Writers Program, ou "Programa para Escritores Preparados para a Universidade", um programa focado especificamente no desenvolvimento de redações argumentativas para alunos entre o 7º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, demonstrou sua efetividade em apoiar a aprendizagem dos alunos. O estudo foi conduzido em 22 distritos rurais de baixo nível socioeconômico em 10 estados norte-americanos, que foram comparados com um grupo de controle similar. O programa incluía: formação de ao menos 90 horas, conduzido ao longo de dois anos, apoio aos docentes por meio de: aulas demonstrativas; sessões de coaching; desenvolvimento colaborativo de atividades voltadas para a aprendizagem; planejamento colaborativo de aulas; recursos curriculares, incluindo planos de aula para a redação argumentativa; e ferramentas de avaliação formativa para ajudar os professores a focarem na aprendizagem do aluno. Em contrapartida, o grupo de controle participou de uma formação continuada tradicional.

Verificou-se que o programa teve um impacto positivo e estatisticamente significativo em três das quatro competências relacionadas a capacidade de escrita do aluno: conteúdo, estrutura e posicionamento. O atributo remanescente, as convenções de escrita, sofreu impacto marginalmente significativo. Os autores do estudo ressaltam que "... este estudo de formação continuada de professores é um dos maiores e mais rigorosos a encontrar evidências de impactos nos resultados acadêmicos dos alunos", indicando o poder da formação de professores de alta qualidade para impactar a aprendizagem dos alunos em escala.¹¹

Durante o processo de compartilhar os seus trabalhos e sugerir melhoras aos seus pares, os professores aprendem a explicitar regras e expectativas que estavam implícitas, bem como a dar e receber feedbacks construtivos como alunos.

Implicações para as Políticas Públicas e Práticas

As políticas públicas podem ajudar a apoiar e incentivar os programas de formação continuada, baseada em evidências, conforme descrito abaixo:

1. Os formuladores de políticas públicas podem **adotar referenciais docentes para a formação continuada** a fim de orientar o planejamento, avaliação e financiamento da aprendizagem profissional oferecida aos educadores. Esses referenciais podem refletir as características do tipo de formação continuada efetiva delineado neste informe, bem como critérios para sua implementação.
2. Os formuladores de políticas públicas e administradores podem **avaliar e reorganizar o uso do tempo escolar** de forma a aumentar as oportunidades de formação docente e colaboração, incluindo a participação em comunidades de aprendizagem profissional, sessões de coaching entre colegas, observações de aulas práticas e oportunidades de planejamento colaborativo.
3. Estados, municípios e escolas podem realizar **avaliações regulares**, utilizando informações obtidas por meio de pesquisas com a equipe para identificar as áreas de formação docente mais necessárias e desejadas pelos professores. Informações desse tipo podem ajudar a garantir que os programas de formação não sejam desconectados da prática em sala de aula e foquem nas áreas de conhecimento e habilidades que os educadores querem desenvolver.
4. Os gestores estaduais e municipais **podem identificar e capacitar professores seniores como mentores e formadores** para apoiar a aprendizagem de outros educadores em suas áreas de especialização.
5. Estados e distritos podem **integrar a formação docente ao sucesso dos alunos em programas de melhoria escolar**, tais como esforços para implementar novos padrões de aprendizagem, usar dados para informar o ensino, melhorar a alfabetização dos estudantes, aumentar o acesso dos alunos a cursos avançados e criar um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo.
6. Estados e municípios podem **utilizar a tecnologia para fornecer oportunidades de aprendizagem e coaching para professores**, utilizando o financiamento disponível por meio dos Títulos II e IV do *Every Student Succeeds Act* (ESSA) dos Estados Unidos (“Lei pelo Sucesso de Cada Aluno” em tradução livre) para atender às necessidades das comunidades rurais e proporcionar oportunidades para a colaboração entre escolas e regiões.
7. Os formuladores de políticas podem **fornecer financiamento flexível e criar centros de formação continuada** para propiciar oportunidades de aprendizagem permanentes envolvendo colaboração, mentoria, coaching, bem como imersões, oficinas e seminários.

A longo prazo, uma política de formação continuada bem desenhada e implementada deve ser considerada um componente essencial de um sistema abrangente de ensino e aprendizagem que apoie os alunos a desenvolver o conhecimento, as habilidades e as competências de que precisam para prosperar no século XXI. Para garantir que um sistema seja coerente e apoie os professores ao longo de suas carreiras profissionais, a formação docente deve ser conectada às suas experiências na formação inicial e com padrões de ensino e avaliação. Também deve fornecer oportunidades de liderança que garantam que este seja um sistema abrangente focado no crescimento e desenvolvimento de professores.

Referências

1. Roth, K. J., Garnier, H. E., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K., & Wickler, N. I. Z. (2011). Video-based lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning. *Journal on Research in Science Teaching*, 48(2), 117-148.
2. Taylor, J. A., Roth, K., Wilson, C. D., Stuhlsatz, M. A., & Tipton, E. (2017). The effect of an analysis-of-practice, video case-based, teacher professional development program on elementary students' science achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 241-271.
3. Greenleaf, C. L., Hanson, T. L., Rosen, R., Boscardin, D. K., Herman, J., Schneider, S. A., Madden, S., & Jones, B. (2011). Integrating literacy and science in biology: Teaching and learning impacts of reading apprenticeship professional development. *American Educational Research Journal*, 48(3), 647-717.
4. Lara-Alecio, R., Tong, F., Irby, B. J., Guerrero, C., Huerta, M., & Fan, Y. (2012). The effect of an instructional intervention on middle school English learners' science and English reading achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(8), 987-1011.
5. Heller, J. I., Daehler, K. R., Wong, N., Shinohara, M., & Miratrix, L. W. (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), 333-362.
6. Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299-312.
7. Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R., & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448-465.
8. Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council; Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
9. Johnson, C. C. & Fargo, J. D. (2014). A study of the impact of transformative professional development on Hispanic student performance on state mandated assessments of science in elementary school. *Journal of Elementary Science Teacher Education*, 25(7), 845-859.
10. Lieberman, A. & Wood, D. (2002). From network learning to classroom teaching. *Journal of Educational Change*, 3, 315-337; McDonald, J. P., Buchanan, J., & Sterling, R. (2004). The National Writing Project: Scaling up and scaling down. *Expanding the reach of education reforms: Perspectives from leaders in the scale-up of educational interventions*, 81-106.
11. Gallagher, H. A., Woodworth, K. R., & Arshan, N. L. (2017). Impact of the National Writing Project's College-Ready Writers Program in high-need rural districts. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, online, 37.
12. Buczynski, S. & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 606.
13. Tooley, M. & Connally, K. (2016). *No panacea: Diagnosing what ails teacher professional development before reaching for remedies*. Washington, DC: New America.

Sobre o Learning Policy Institute

O Learning Policy Institute ou Instituto de Política de Aprendizagem conduz e dissemina pesquisas independentes e de alta qualidade com o objetivo de melhorar as políticas e práticas educacionais. Trabalhando com formuladores de políticas, pesquisadores, educadores, grupos comunitários e outros, o Instituto procura apoiar o desenvolvimento de políticas baseadas em evidência que apoiam o empoderamento e a aprendizagem equitativa para todas as crianças. Sem fins lucrativos e apartidário, o Instituto conecta os formuladores de políticas educacionais e agentes nos níveis local, estadual e federal com as evidências, ideias e ações necessárias para fortalecer o sistema educacional desde a pré-escola até o início da vida profissional.

Sobre o CEIPE

O CEIPE é um *think-and-do tank* baseado em uma das mais prestigiosas escolas privadas do Brasil, a Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV). O CEIPE tem como missão contribuir para que o Brasil tenha uma educação pública equitativa, inovadora e de qualidade por meio do apoio às Secretarias no desenho e implementação de políticas educacionais, da produção de conhecimento aplicado em políticas educacionais, fazendo a ponte entre a pesquisa acadêmica e a prática e da formação de líderes, fortalecendo a capacidade técnica e de gestão das Secretarias de Educação.