

Um debate em construção: em busca de evidências para a melhoria da formação continuada de professores



1/

Introdução

POR

[Gabriela Miranda Moriconi

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Doutora em Administração Pública e Governo pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV).

[Rodnei Pereira

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas e professor na Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A oferta de formação continuada aos professores da educação básica é dever do Estado, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo tanto um direito quanto um dever dos professores participar das propostas dela decorrentes (Brasil, 1996). O tema ganhou espaço relevante na agenda educacional, recebendo crescente atenção das secretarias de educação do país – que consideram “a formação continuada de seus professores condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade do ensino”, associando-a “ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para promover a aprendizagem dos alunos” (Davis *et al.*, 2012, p. 38).

No entanto, ainda que exista uma quantidade razoável de iniciativas de formação continuada oferecidas por redes de ensino no Brasil, pouco se sabe sobre a sua eficácia em relação ao aprimoramento do trabalho docente. São escassos os estudos voltados para o contexto brasileiro que utilizam evidências na pesquisa com professores participantes ou com seus respectivos alunos para avaliar se a iniciativa de formação continuada alcançou os objetivos pretendidos (Moriconi *et al.*, 2017).

Isso não significa que não existam processos formativos bem-sucedidos no Brasil, ou que existam poucos estudos sobre a formação continuada docente no país. O que parece é que ainda não foi desenvolvida uma cultura de avaliação dos impactos da formação continuada docente no país. Do ponto de vista acadêmico, embora haja uma quantidade significativa de grupos de pesquisa e de produções científicas sobre formação de professores no contexto nacional, as prioridades de pesquisa, frequentemente, concentram-se em temas mais amplos, como currículo, metodologia de ensino, fundamentos da educação e áreas específicas, suas metodologias e práticas (Mainardes, 2022).

Nas últimas décadas, observamos uma ampliação nas discussões acerca dos professores iniciantes, sobre a investigação de dispositivos metodológicos de formação e a importância de políticas públicas na/para a formação continuada de professores (Freitas, Lima e Lima, 2022). Além disso, do ponto de vista de quem desenvolve as ações formativas, não é comum encontrar iniciativas que preveem a avaliação durante o planejamento, à exceção das avaliações de reação dos participantes aplicadas ao final das ações.

À vista disso, esta Síntese de Evidências visa contribuir com o debate sobre a implementação e a avaliação de ações de formação continuada docente no Brasil. Primeiro, propomos a análise dos resultados oferecidos por dois relatórios de pesquisa que revisam a literatura internacional baseada em evidências sobre a formação continuada de professores. Estes documentos oferecem subsídios importantes para o planejamento de iniciativas que busquem apoiar a melhoria do trabalho pedagógico. Adicionalmente, esta Síntese de Evidências apresenta caminhos para o levantamento e a análise de evidências relacionadas às iniciativas oferecidas pelas redes de ensino do país. Pretende-se, assim, contribuir para que, além de planejar iniciativas com maiores chances de eficácia, as redes de ensino brasileiras possam avaliar se essas experiências estão, de fato, alcançando os objetivos propostos e, caso não estejam, que compreendam como podem ser aprimoradas.

2 /

Organizando a formação continuada

NO ANO DE 2017, FORAM PUBLICADOS DOIS RELATÓRIOS DE PESQUISA COM O MESMO PROPÓSITO: identificar características comuns às iniciativas de formação continuada avaliadas como bem-sucedidas, ou seja, para as quais foram encontradas evidências de que as iniciativas contribuíram para a melhoria do trabalho dos professores e/ou da aprendizagem dos seus estudantes. A análise desse tipo de pesquisa se faz relevante pois ao compreender quais são essas características e como elas contribuem para o aprimoramento do trabalho pedagógico, os responsáveis pela oferta de processos formativos podem desenhar iniciativas que possuam essas características, em um esforço para potencializar a capacidade de que elas tenham repercussões positivas no trabalho dos professores participantes.

Enquanto o relatório de Moriconi *et al.* (2017), publicado em língua portuguesa, analisa textos que revisam estudos empíricos que avaliaram a eficácia de programas de formação continuada de professores, o relatório de Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017), publicado em língua inglesa, analisa diretamente um conjunto de estudos que fizeram a avaliação. Os programas de formação continuada avaliados pelos estudos contemplados pelos dois relatórios restringem-se às propostas empreendidas na Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e Estados Unidos¹. Isto porque Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017) restringiram sua busca a textos em língua inglesa, enquanto Moriconi *et al.* (2017) buscaram publicações com esse perfil específico em língua portuguesa, inglesa e espanhola – no entanto, somente as encontraram em língua inglesa.

[1. Detalhes sobre a metodologia adotada nas duas pesquisas podem ser encontrados em Moriconi *et al.* (2017) e Darling-Hammond, Hyler e Gardner (2017).

Formadores que usam modelos de práticas, oferecem apoio especializado com devolutivas e oportunidades para reflexão são comuns em formações continuadas bem-sucedidas

Moriconi *et al.* (2017) destacam que a maioria das iniciativas de formação avaliadas pelos textos revisados foram desenvolvidas nos Estados Unidos e focaram em programas formais, geralmente realizados por formadores

externos às escolas – ligados às universidades, os quais eram especialistas no conteúdo ofertado pela formação continuada. Isto não significa que iniciativas que não tenham essa configuração, como aquelas realizadas por formadores da própria escola e/ou rede, não possam ser eficazes. Isto significa, sim, que as evidências disponíveis sobre a eficácia de formações continuadas foram produzidas com essa configuração e nesse contexto – o que deve ser considerado.

Embora a estadunidense Linda Darling-Hammond seja reconhecida como uma referência internacional na área da formação de professores e seu estudo traga resultados relevantes para o debate sobre o tema, o trabalho teve pouca circulação no Brasil, provavelmente, por ser um texto em língua inglesa. Em contraste, o relatório de Moriconi *et al.* (2017), publicado pela Fundação Carlos Chagas, alcançou uma ampla disseminação, chegando até a influenciar espaços de tomada de decisão política (Brasil, 2020).

Na sequência, com base nos resultados desses relatórios, apresentamos as oito características eficazes das formações continuadas: (1) possuem foco no conhecimento do conteúdo e no conhecimento pedagógico do conteúdo; (2) são baseadas na aprendizagem ativa; (3) usam modelos e modelização de práticas; (4) apoiam a colaboração profissional; (5) oferecem apoio especializado; (6) são contínuas; (7) oferecem devolutivas e oportunidades para reflexão; (8) são coerentes.

> 1. Possuem foco no conhecimento do conteúdo e no conhecimento pedagógico do conteúdo

Darling-Hammond, Hylar e Gardner (2017) identificaram que formações continuadas que impactam positivamente a aprendizagem dos estudantes são aquelas focadas no conteúdo que os professores ensinam, ou seja, nos conteúdos que estão previstos no currículo específico de onde os professores lecionam. As autoras destacam não apenas a importância de que as formações apoiem os professores para que aprimorem seu conhecimento do conteúdo, mas que o conteúdo seja aquele demandado a eles, no dia a dia, junto aos seus estudantes, no seu contexto específico de trabalho. As autoras afirmam que esse tipo de formação pode oferecer oportunidades para que os docentes analisem as tarefas dos seus estudantes ou experimentem uma nova metodologia para abordar aquele conteúdo, por exemplo.

Moriconi *et al.* (2017) identificaram, adicionalmente, que experiências de formação continuada avaliadas como bem-sucedidas também têm foco no “conhecimento pedagógico do conteúdo”, o qual se refere à compreensão de como os conteúdos das disciplinas estão estruturados e articulados entre si, a fim de que os professores possam explicar um assunto específico de sua matéria e levar seus alunos a aprenderem

(Shulman, 2014). As autoras explicam, ainda, que essas experiências oferecem oportunidades para que os docentes compreendam como os estudantes aprendem os conteúdos de determinada área de conhecimento ou disciplina e como podem implementar estratégias de ensino mais adequadas à aprendizagem desses conteúdos.

> 2. São baseadas na aprendizagem ativa

Formações continuadas bem-sucedidas engajaram os professores diretamente no planejamento e na implementação de estratégias de ensino, oferecendo oportunidades para que eles se envolvam em experiências de aprendizagem no mesmo estilo daquelas que eles estão elaborando para seus estudantes (Darling-Hammond, Hylér e Gardner, 2017; Moriconi *et al.*, 2017). Trata-se de formações que não estão baseadas apenas em palestras ou outras formas de transmissão de conhecimento – deslocadas do trabalho do professor com as suas turmas –, mas, sim, em iniciativas que usam atividades interativas, artefatos autênticos e outras estratégias que propiciem uma aprendizagem profissional altamente contextualizada (Darling-Hammond, Hylér e Gardner, 2017).

Formações continuadas bem-sucedidas engajam os professores no planejamento e na implementação de estratégias de ensino

Sobre essa característica, Moriconi *et al.* (2017) ressaltam que a ênfase em atividades ligadas à prática docente não nega a importância do preparo teórico. Ao contrário, para as autoras, a teoria não se oporia à prática: antes, a primeira dirigiria a segunda que, por sua vez, forneceria elementos para aprimorar a primeira. A ideia central não é prescrever práticas, mas sim “formar o professor para tomar decisões acerca de como os conhecimentos adquiridos na formação podem ser colocados a serviço de todos os seus alunos, sem descuidar de atender às necessidades específicas de cada um deles” (Moriconi *et al.*, 2017, p. 33).

> 3. Usam modelos e modelização de práticas

Darling-Hammond, Hylér e Gardner (2017) indicam que formações continuadas que contribuem para a aprendizagem profissional docente utilizam modelos de práticas pedagógicas efetivas que ajudam os docentes a ter uma boa visão de como as práticas se materializam. Os modelos são exemplos de práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem dos estudantes e que geralmente são utilizados nas formações para mostrar aos docentes experiências de aprendizagem ativa.

Os professores podem ter contato com esses modelos por meio da vivência das práticas propostas – na posição de estudantes; da observação de outros professores realizando as práticas com turmas reais; da análise de vídeos em que outros professores realizam as práticas; ou em casos de ensino que problematizam práticas pedagógicas, no contexto do cotidiano das salas de aula ou de outras situações de ensino e aprendizagem na escola, a depender do conteúdo específico de uma área/disciplina, da natureza do conteúdo ou do conhecimento profissional acionado no exercício da docência (Pereyra *et al.*, 2016; Rojo, 2001).

Moriconi *et al.* (2017) não apontam a modelização de práticas como uma característica à parte, mas a tratam como uma das formas de engajar os professores na aprendizagem ativa em iniciativas de formação continuada.

Cabe destacar que, nessa perspectiva, modelizar uma prática pedagógica não se resume a indicá-la como uma referência que deve ser reproduzida. Ao contrário, trata-se de tomar uma determinada prática e seu contexto como conteúdo central que permite refletir criticamente sobre o fazer pedagógico – ajustando diferentes metodologias, conforme o contexto de cada escola, de cada sala de aula e de cada turma, por meio da utilização de recursos diversificados. Considerando a docência como uma prática cultural, ao oferecermos modelos de ensino que os professores podem observar, analisar, debater coletivamente e aplicar em situações futuras reais, podemos ampliar as possibilidades desses profissionais desenvolverem-se profissionalmente e aprimorarem suas práticas constantemente, com o apoio das teorias pedagógicas.

Exemplos de modelização didática em processos formativos de professores foram documentados, no Brasil, em diversas iniciativas, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), desenvolvido pelo Governo Federal, no início dos anos 2000 (Brasil, 2001) e o Programa Ler e Escrever, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2024) e pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a partir de 2006.

> 4. Apoiam a colaboração profissional

Tanto Darling-Hammond, Hylar e Gardner (2017) como Moriconi *et al.* (2017) identificaram que formações continuadas de alta qualidade oferecem oportunidades para que os professores interajam com formadores e com seus pares, trabalhando colaborativamente. Formações continuadas baseadas na colaboração profissional ajudam os professores a abordarem problemas que vivenciam em seu trabalho, possibilitando a construção de uma cultura profissional na qual desenvolvem uma compreensão comum dos objetivos de ensino, métodos, problemas e soluções (Garet *et al.*, 2001).

Moriconi *et al.* (2017) identificaram, na literatura especializada, vários tipos de colaboração que podem envolver o planejamento conjunto de atividades de ensino, a observação de práticas pedagógicas seguidas de devolutivas e reflexão ou, até mesmo, a discussão coletiva de atividades planejadas pelos professores. A colaboração profissional, portanto, explicita o trabalho conjunto entre professores, formadores ou outros interessados no aprimoramento da formação ou do desenvolvimento profissional, por meio da troca de experiências que permitem aprendizado mútuo.

> 5. Oferecem apoio especializado

Darling-Hammond, Hylar e Gardner (2017) identificaram a oferta de apoio especializado como um elemento positivo da formação continuada, na medida em que pode envolver o compartilhamento de conhecimentos sobre conteúdos e práticas baseados

em evidências ou experiências anteriores consideradas bem-sucedidas. Nesse tipo de apoio, pressupõe-se a presença de um especialista ou professor mais experiente, que oferece assistência e orientação específicas, adaptadas às necessidades e aos contextos de cada professor, para promover seu desenvolvimento profissional. Moriconi *et al.* (2017) não apontaram a oferta de apoio especializado como uma característica à parte, mas trataram de iniciativas que fazem uso de mentorias e tutorias como uma modalidade específica de colaboração profissional.

As mentorias ou tutorias pedagógicas, no caso brasileiro e latinoamericano, costumam ser realizadas por professores mais experientes apoiando professores iniciantes. Os mentores ou tutores podem ser coordenadores pedagógicos, assessores, consultores pedagógicos ou outros formadores que assistem os professores no planejamento, desempenho e avaliação de suas práticas, tanto em situações individuais como coletivas. Além dessas estratégias, mentores ou tutores também costumam demonstrar como podem mediar um conteúdo específico, eles próprios conduzindo a aula enquanto os professores observam – a atividade é seguida de reflexões para o planejamento de aulas futuras. Um exemplo desse tipo de iniciativa é o Programa Tutoria, desenvolvido pela rede municipal de ensino de Manaus (AM), que se baseia na atuação de tutores educacionais junto a professores em estágio probatório (Fernandes *et al.*, 2021).

> 6. São contínuas

O caráter contínuo das experiências bem-sucedidas de formação continuada se caracteriza por não se limitar a eventos isolados, como palestras ou cursos de curta duração, mas se estender ao longo do tempo e estar centradas nas práticas situadas no contexto das escolas e das salas de aula, permitindo que os educadores revisitem e aprofundem suas práticas de ensino (Darling-Hammond, Hyler e Gardner, 2017). Isso porque, como destacam Moriconi *et al.* (2017), a partir da literatura especializada, um workshop de um dia, realizado de forma isolada, pode até ser suficiente para formar os professores para aplicar uma abordagem específica em uma aula prescrita, mas não é suficiente para promover mudanças profundas e sustentáveis em suas práticas.

O caráter contínuo é o que permite que as demais características já mencionadas ao longo deste texto, como a aprendizagem ativa, a modelização e o apoio especializado, efetivem-se. Em situações em que os professores têm contato com experiências contínuas de aprendizado e reflexão, eles podem analisar suas abordagens pedagógicas à medida que enfrentam novos desafios em sala de aula. Ademais, as experiências de formação continuada bem-sucedidas incorporam ciclos de avaliação e adaptação contínua, assegurando que as práticas de ensino se desenvolvam com base nas necessidades dos alunos e nas mudanças no contexto educacional.

> 7. Oferecem devolutivas e oportunidades para reflexão

Darling-Hammond, Hylar e Gardner (2017) apontam que o êxito das iniciativas de formação continuada é evidente quando elas incorporam devolutivas e oportunidades para a reflexão acerca das práticas pedagógicas. As autoras destacam que, embora sejam práticas comuns em mentorias e tutorias, essas tratativas não estão restritas a estes modelos formativos. Moriconi *et al.* (2017) não apresentam as devolutivas e oportunidades para reflexão como características distintas, mas, sim, como aspectos desejáveis viabilizados quando as formações são contínuas, com contato frequente entre participantes e formadores.

Considerando que o ambiente escolar é dinâmico e que surgem frequentemente novas exigências, além das constantes variações nas necessidades de aprendizagem dos estudantes, os professores precisam se adaptar constantemente. Nesse contexto, a adoção da oferta de devolutivas construtivas pelos formadores permite que os professores identifiquem seus pontos fortes e aqueles que precisam ser aperfeiçoados. Sendo assim, as devolutivas oferecem uma visão externa sobre as práticas pedagógicas, possibilitando que os educadores avaliem seu impacto em sala de aula e reconheçam a efetividade do trabalho desenvolvido (Lerner, 2020).

O ato de refletir sobre a prática pedagógica constitui-se em um orientador para a melhoria contínua. As oportunidades de reflexão incentivam os educadores a questionarem suas decisões, explorarem novas metodologias e adaptarem suas estratégias às necessidades específicas de seus alunos. Esse processo não apenas ajuda os docentes a tornarem-se mais conscientes de suas práticas, mas também promove uma cultura de inovação e criatividade no ensino. A reflexão crítica sobre o trabalho realizado pode permitir, ainda, que os professores se sintam mais confiantes e competentes, resultando em um aumento do engajamento com a formação continuada.

> 8. São coerentes

Moriconi *et al.* (2017) indicam que, na literatura revisada, a coerência também seria uma das características presentes em iniciativas de formação continuada que alcançaram os objetivos propostos, embora não exista uma compreensão única do que significa oferecer um programa coerente. As revisões estudadas pelas autoras, no entanto, apontam que há coerência quando os programas de formação continuada consideram aspectos como: (1) as políticas educacionais que incidem sobre a formação inicial, currículo, avaliações externas, livro didático; (2) o contexto da escola, suas prioridades e objetivos; (3) os conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes; (4) os achados de pesquisas recentes; (5) as recomendações das associações profissionais (Moriconi *et al.*, 2017). A ideia é que, caso os objetivos desse conjunto de fontes e da formação continuada sejam comuns e haja alinhamento entre eles, os esforços dos professores para melhorarem suas práticas podem ser facilitados. Do contrário, caso as fontes apresentem orientações conflitantes, podem criar tensões que prejudicam a consistência do trabalho docente (Garet *et al.*, 2001).

É essencial garantir a coerência entre a formação continuada e as demais políticas educacionais que incidem sobre o trabalho docente

Embora Darling-Hammond, Hylér e Gardner (2017) não indiquem a coerência como uma característica das formações continuadas bem sucedidas, elas afirmam que a formação

continuada deve ser alinhada – e não competir – com as prioridades da escola e da rede, de modo a oferecer coerência aos professores. Na rede municipal de Sobral (CE), pode-se observar um exemplo de coerência entre a formação continuada e as demais iniciativas relacionadas ao currículo, aos materiais didáticos e à avaliação no contexto de sua política de alfabetização (Brasil, 2007; Moriconi *et al.*, 2017).

Essas oito características oferecem um bom direcionamento para a elaboração de iniciativas de formação continuada, de maneira a aumentar as chances de aprimoramento do trabalho docente. Porém, para o alcance dos objetivos propostos, tão importante quanto o desenho da formação continuada é a sua implementação.

Só seremos capazes de analisar a qualidade da implementação das formações docentes e seus resultados, quando avaliarmos as iniciativas contínuas que realizamos. Isto significa que daremos conta de “provar” que determinado programa de formação continuada funcionou? Ou que poderemos demonstrar que esse programa, sozinho, é o único responsável pelo aumento de 10% do desempenho dos estudantes, por exemplo? Não, não é essa a ideia.

Thomas Guskey, pesquisador da Universidade de Kentucky (EUA) e especialista em avaliação da formação continuada docente, afirma que estimar os efeitos isolados de um único programa de formação continuada seria praticamente impossível. Isso porque a relação entre a formação e as melhorias na aprendizagem dos estudantes no mundo real inclui muitas variáveis intervenientes para permitir simples inferências causais. Além disso, essas formações geralmente fazem parte de políticas mais amplas, que envolvem várias outras intervenções simultâneas (Guskey, 2023).

Porém, Guskey (2023) afirma que é possível coletar boas evidências sobre a contribuição de um programa de formação continuada docente a partir de um modelo com cinco níveis para subsidiar a avaliação das iniciativas de formação continuada. Seu modelo é um dos poucos encontrados na literatura apresentando uma proposta concreta de avaliação da formação continuada docente. Esse modelo teve grande repercussão no contexto internacional (Guskey, 2000)² e um artigo derivado dele, publicado em 2002, foi traduzido para o português e publicado no Brasil em 2023 (Guskey, 2002; 2023).

Frente às características das formações continuadas descritas nas pesquisas conduzidas por Darling-Hammond, Hylér e Gardner (2017) e Moriconi *et al.* (2017), é possível afirmar que precisamos definir alguns parâmetros para a avaliação da formação continuada no contexto brasileiro. Em primeiro lugar, a diversidade cultural e socioeconômica do Brasil apresenta desafios únicos no campo educacional, exigindo que os programas de formação sejam adequados às necessidades específicas dos educadores em diferentes regiões e contextos. Parâmetros bem definidos permitem uma avaliação mais precisa e objetiva da eficácia desses programas, garantindo que os recursos investidos gerem o impacto desejado na prática docente.

[2. O livro que descreve o modelo de avaliação, de autoria de Thomas Guskey, publicado no ano 2000, foi citado por 6.720 publicações, de acordo com o Google Acadêmico.

Além disso, com parâmetros claros, é possível identificar boas práticas e replicá-las em maior escala, promovendo inovações pedagógicas e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Ademais, é possível um monitoramento sistemático e consistente do progresso dos profissionais ao longo do tempo, facilitando ajustes e melhorias nos programas para atender melhor às demandas emergentes.

A definição de parâmetros compartilhados também contribui para a criação de um sistema educacional mais equitativo, ao assegurar que todos os professores, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional de alta qualidade. Finalmente, a avaliação baseada em parâmetros claros e compreensíveis fortalece o emprego sustentável de recursos públicos, promovendo uma gestão educacional mais responsável e orientada para a qualidade social da educação.

Por isso, inspirados no modelo de Guskey (2023) e considerando as especificidades do contexto educacional brasileiro, oferecemos alguns caminhos para a coleta de evidências acerca de iniciativas de formação continuada das redes de ensino no país.

3 /

Avaliando a formação continuada

EXISTEM DIVERSAS FORMAS PARA SE COLETAR EVIDÊNCIAS SOBRE A QUALIDADE DE INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE. As propostas apresentadas aqui compõem um modelo de cinco níveis, inspirado em Guskey (2023), no qual cada nível se baseia nos anteriores e, de um nível para o outro, o processo de coleta de informações para a avaliação vai se tornando mais complexo. O ideal é que esse modelo seja incorporado no momento do desenho das iniciativas de formação.

Tabela 1 – Cinco níveis de avaliação da formação continuada docente

Nível de Avaliação	Questões a serem feitas	Como coletar a informação	O que avaliar	Como utilizar a informação
1. Reações dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> Gostaram? Será útil? O que funcionou? O que não funcionou? O que pode melhorar (para um próximo encontro ou iniciativa)? 	<ul style="list-style-type: none"> Questionários aplicados ao final de cada encontro e/ou programa. 	<ul style="list-style-type: none"> Satisfação inicial com a experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> Para realizar ajustes enquanto a formação ocorre (entre um encontro e outro); Para melhorar o desenho de novas formações.



Continuação

Nível de Avaliação	Questões a serem feitas	Como coletar a informação	O que avaliar	Como utilizar a informação
2. Aprendizagem dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> Os participantes adquiriram os conhecimentos e habilidades pretendidos? Os participantes demonstram capacidade de aplicar as práticas propostas? 	<ul style="list-style-type: none"> Simulações; Demonstrações; Reflexões dos participantes (orais e/ou escritas); Portfólio dos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Novos conhecimentos e habilidades dos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Para verificar se há necessidade de melhorar as condições de participação dos professores na formação; Para considerar se há necessidade de modificar as estratégias formativas adotadas.
3. Condições para a aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> As condições de trabalho são favoráveis à aplicação dos novos conhecimentos e habilidades? A formação é coerente com as políticas da rede? Há apoio da gestão e da equipe escolar para a aplicação dos novos conhecimentos e habilidades? Os professores tiveram acesso aos formadores para solucionar dúvidas e/ou receber devolutivas? 	<ul style="list-style-type: none"> Registros das escolas e das redes; Questionários; Entrevistas estruturadas com participantes e seus gestores; Portfólios dos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Condições de trabalho, tais como número total de alunos por professor, infraestrutura escolar, recursos e materiais disponíveis; As políticas da rede, em especial as curriculares e de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> Para verificar se há necessidade de melhorar as condições de trabalho e o apoio institucional; Para subsidiar futuros esforços de mudança.
4. Incorporação dos conhecimentos e habilidades pelos participantes em suas práticas profissionais	<ul style="list-style-type: none"> Os participantes usam os novos conhecimentos e habilidades em seus contextos de trabalho? 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevistas estruturadas com os participantes e seus supervisores; Reflexões dos participantes (orais e/ou escritas); Observações diretas; Vídeos ou áudios. 	<ul style="list-style-type: none"> Grau e qualidade da implementação. 	<ul style="list-style-type: none"> Documentar e melhorar a implementação da formação.
5. Resultados de aprendizagem dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> Qual foi o impacto nos estudantes? Em que medida a formação alcançou os objetivos propostos em relação aos estudantes? Por exemplo: Melhorou a aprendizagem? Aumentou o engajamento? Influenciou o bem-estar físico ou emocional? Melhorou a frequência? Diminuiu a evasão? 	<ul style="list-style-type: none"> Testes; Registros escolares; Questionários; Entrevistas estruturadas com estudantes, pais, professores, e/ou gestores; Portfólios dos participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Resultados de aprendizagem dos estudantes: Cognitivo (desempenho e sucesso); Afetivo (atitudes e disposições); Psicomotor (habilidades e comportamentos). 	<ul style="list-style-type: none"> Para focar e melhorar todos os aspectos da concepção, implementação e acompanhamento da formação; Para demonstrar o impacto geral da formação continuada.

Fonte: elaborado pelos autores, inspirados no modelo de Guskey (2023).

> **Nível 1 - Reações dos participantes**

O primeiro nível de avaliação analisa as reações dos participantes à experiência de formação continuada, buscando avaliar sua satisfação inicial com a iniciativa. Trata-se de um tipo de avaliação frequentemente utilizado em iniciativas de formação continuada docente – inclusive no contexto brasileiro.

No entanto, nem sempre esse tipo de avaliação tem seu potencial totalmente aproveitado. Isto porque é comum que a avaliação de reação seja realizada somente ao final da iniciativa e que as informações levantadas sejam tão numerosas que os responsáveis não são capazes de analisá-las e considerá-las ao planejar novas iniciativas.

Uma alternativa interessante é o uso da avaliação de reação durante a formação, entre um encontro e outro. De modo simplificado, é possível fazer poucas perguntas, como “O que funcionou no encontro de hoje?” e “O que pode ser melhor para o próximo encontro?”. As respostas a essas perguntas oferecem importantes insumos para que as iniciativas sejam revistas e aprimoradas no decorrer do seu desenvolvimento.

> **Nível 2 - Aprendizagem dos participantes**

O segundo nível de avaliação visa identificar se os professores participantes desenvolveram os conhecimentos e habilidades pretendidos com a formação continuada. Neste momento, o foco é em relação à compreensão dos participantes e ao desenvolvimento de sua capacidade de aplicar as estratégias e abordagens propostas na formação.

Deve-se destacar, porém, que a proposta não é que os formadores apliquem provas aos professores ao final da experiência. A avaliação pode ser feita por meio de uma simulação ou demonstração da aplicação de uma estratégia de ensino; por meio da montagem de um portfólio com atividades desenvolvidas durante a formação que documentem a aprendizagem dos participantes etc. O importante é que os instrumentos e processos adotados permitam aos formadores ter uma medida do alcance dos objetivos de aprendizagem propostos junto aos participantes. Caso os professores não tenham aprendido o que estava proposto, não faz sentido esperar que eles sejam capazes de incorporar as novas práticas em suas salas de aula. Neste caso, é importante que os formadores busquem compreender o que dificultou a compreensão dos participantes e lhes ofereçam novas oportunidades de aprendizagem.

> **Nível 3 - Condições para a aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridos**

No nível 3, o foco se desloca dos professores para o seu contexto de trabalho, o qual envolve tanto a(s) escola(s) como a(s) rede(s) de ensino. Isto porque, embora um professor possa aprender e se comprometer com uma nova prática, as condições que ele encontra podem não favorecer ou, até mesmo, atrapalhar sua implementação.

Nesse nível, é preciso analisar diversos aspectos, como as condições de trabalho docente que afetam a adoção das práticas, o alinhamento das práticas com as

prioridades da rede e da unidade escolar e o grau de apoio que os professores receberão para implementá-las. Por exemplo, se a formação visa o aprimoramento da capacidade dos professores em dar devolutivas individuais aos seus estudantes, é pouco provável que um professor com mais de 500 alunos incorpore essa prática em seu cotidiano. Da mesma forma, dificilmente um professor que atua em uma escola que estimula a competição entre alunos por meio da premiação daqueles com melhor desempenho, será capaz de implementar práticas colaborativas entre os estudantes.

> **Nível 4 - Incorporação dos conhecimentos e habilidades às práticas profissionais**

No nível quatro, o propósito é avaliar se os professores utilizam os conhecimentos e habilidades desenvolvidos na formação em suas práticas pedagógicas com seus estudantes. Ou seja, não se trata apenas de analisar se os professores são capazes de aplicar as novas práticas, mas de verificar o quanto elas estão incorporadas e se são desenvolvidas com a qualidade esperada. Trata-se de uma avaliação que não pode ser realizada imediatamente após o término da formação – uma vez que demanda tempo para que os professores testem, adaptem e ajustem essas práticas para os seus contextos.

As melhores formas de evidenciar a incorporação dos conhecimentos e habilidades às práticas de ensino dos professores são a observação do trabalho docente, seja ela direta ou pela gravação de vídeos, e a análise dos registros escritos acerca dessa atuação, como planos de ensino. Formas alternativas são entrevistas com professores e seus gestores, bem como o registro das reflexões por eles produzidas.

> **Nível 5 - Resultados de aprendizagem dos estudantes**

O último nível busca avaliar os efeitos da formação continuada na aprendizagem dos estudantes dos professores participantes. As medidas de aprendizagem podem envolver resultados de testes padronizados, mas não se restringem a isso. Elas dependem de quais eram os objetivos a serem alcançados com a iniciativa de formação. Por exemplo, em uma formação para apoiar os professores a promover a equidade por meio do uso de trabalho em grupo, seria interessante observar se aumentou o engajamento dos estudantes nas tarefas em grupo, especialmente daqueles que antes eram menos engajados, após a implementação das novas práticas.

Esse nível apresenta um desafio adicional que é a coleta de medidas dos estudantes antes e depois da participação do professor na iniciativa de formação, de modo a permitir verificar se houve avanços. Sobre essas medidas, ressalta-se que elas não têm o objetivo de provar o efeito isolado da formação continuada, mas, sim, de oferecer evidências que apontem para uma possível contribuição da iniciativa para os resultados educacionais.

4 /

Recomendações

A PARTIR DAS CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA APRESENTADAS

por Darling-Hammond, Hylar e Gardner (2017) e Moriconi et al. (2017) e por meio da proposição de parâmetros para a avaliação das iniciativas de formação continuada apresentadas por Guskey (2023), recomendamos que as agendas direcionadas à formação continuada de professores nas redes públicas de ensino incluam:

- **O planejamento da formação continuada, a partir das necessidades de cada professor** – identificadas à luz das necessidades de aprendizagem dos seus estudantes;
- **O desenho das iniciativas formativas, considerando as oito características destacadas pela literatura especializada:** (1) possuir foco no conhecimento do conteúdo e no conhecimento pedagógico do conteúdo; (2) serem baseadas na aprendizagem ativa; (3) usarem modelos e modelização de práticas; (4) apoiarem a colaboração profissional; (5) oferecerem apoio especializado; (6) serem contínuas; (7) oferecerem devolutivas e oportunidades para reflexão; (8) serem coerentes.
- **A oferta de condições adequadas para o desenvolvimento dos processos formativos**, como o espaço físico, os recursos e materiais e, especialmente, a reserva de tempo na jornada de trabalho docente;
- **A seleção, a formação e o acompanhamento do trabalho dos formadores**, garantindo que conheçam com profundidade a realidade das salas de aulas e adotem práticas formativas que potencializem a aprendizagem profissional docente;
- **O comprometimento com a coleta de evidências e a avaliação sistemática das iniciativas formativas**, partindo da avaliação da reação dos participantes e avançando gradativamente até completar a avaliação do impacto sobre os estudantes.

EXPEDIENTE**D³e – DADOS PARA UM DEBATE
DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO**

Olivia Silveira
Diretora Executiva

Clarissa Kowalski
*Coordenadora de Comunicação
Institucional*

Faviane Teixeira
Gestora de Projetos

Referências bibliográficas

- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2024.
- BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Guia do Formador - Módulo 2**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Prêmio inovação em gestão educacional 2006**: experiências selecionadas. Brasília, DF: Inep, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/boas-praticas-em-educacao/premio-inovacao-em-gestao-educacional-2006-experiencias-selecionadas>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2020>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M.; GARDNER, M. **Effective Teacher Professional Development**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.
- DAVIS, C. *et al.* **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452/2407>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- FERNANDES, F. *et al.* Implementação de uma metodologia de formação docente em serviço: o Programa Tutoria em Manaus. **Revista Educação em Humanidades**, vol. 2, n. 1, jan-jun 2021, p. 187-211. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/8505>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- FREITAS, R.; LIMA, E.; LIMA, A. Tendências investigativas na formação continuada de professores: um mapeamento de trabalhos científicos. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8918>. Acesso em: 15 out. 2024.
- GARET, M. *et al.* What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal**, v. 38, n. 4, p. 915-940, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312038004915>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- GUSKEY, T. **Evaluating professional development**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2000.
- GUSKEY, T. Does it make a difference? Evaluating professional development. **Educational Leadership**, v. 59, n. 6, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234648135_Does_It_Make_a_Difference_Evaluating_Professional_Development. Acesso em: 21 nov. 2024.
- GUSKEY, T. Faz a diferença? Avaliando a formação continuada. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 34, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v34.10106>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- LERNER, D. A escrita profissional. In: CARDOSO, B. *et al.* (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- MAINARDES, J. Grupos de pesquisa em educação como objeto de estudo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8532>. Acesso em: 18 out. 2024.
- MORICONI, G. *et al.* **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. São Paulo: FCC, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/340>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- PEREYRA, A. *et al.* **Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional**. Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria, 2016.
- PROGRAMA LER E ESCREVER. São Paulo, 2010. Apresenta o Programa Ler e Escrever, instituído pelo governo de São Paulo. Disponível em: <https://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjllkjaslka=260&manudjsns=0>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 21 nov. 2024.

A SÍNTESE DE EVIDÊNCIAS é um documento que reúne dados, informações e evidências científicas, publicadas no Brasil e no mundo, sobre políticas educacionais. Para organizá-la, é adotada uma metodologia robusta para o levantamento e sistematização das evidências: escolha de artigos que sejam referência no campo internacional (altas taxas de citação), publicados em revistas reconhecidas internacionalmente (de acordo com rankings acadêmicos de prestígio) e pertencentes a diferentes áreas de conhecimento (como educação, administração pública e economia, dentre outros).

Entendemos, porém, que toda metodologia possui restrições e, com o intuito de colaborar para o debate democrático das políticas educacionais, avaliamos que é central declarar a ciência de que há limitações nesta síntese, intrínsecas a qualquer estudo de cunho acadêmico. Neste sentido, não pretendemos esgotar toda a literatura nem apresentar uma síntese exaustiva ou conclusiva. Ao contrário, nosso intuito é oferecer um material robusto para auxiliar os gestores na tomada de decisões e fomentar o debate baseado em evidências, que pode e deve ser complementado por outras perspectivas.



O D³e - DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO É UMA ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL,

sem fins lucrativos, que busca aproximar conhecimento técnico e científico dos tomadores de decisão no campo das políticas públicas educacionais brasileiras, contribuindo para qualificar as tomadas de decisão. A fim de enriquecer o debate educacional e influenciar positivamente a mudança do cenário no país, estimulando o uso de dados e evidências científicas. Desde 2018 o D³e elabora relatórios que consolidam aprendizados sobre tópicos educacionais no Brasil e no mundo, originados de pesquisas e artigos acadêmicos; dissemina conteúdos qualificados para educadores, gestores públicos, congressistas, membros da academia e da sociedade civil e promove debates e discussões a respeito de temas sensíveis e relevantes para o campo educacional.