Intencionalidade e Eficácia em Formações Continuadas de Professores em Serviço

Nome do/a autor/a: Leticia Sodré
Email: leticia.rocha.carvalho@usp.br
USP, Brasil

Compartilharemos aqui os dados preliminares de um estudo de caso realizado em escola localizada na cidade de São Paulo, Brasil, no contexto de uma pesquisa de doutorado. Esta investigação ocorre em um momento em que a Formação Continuada de Professores no Brasil assume especial destaque, com a recente publicação da Resolução CNE/CP N° 1 de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), a qual “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)”.

Na pesquisa empírica em curso – cuja pergunta essencial é “Como implementar estratégias eficazes de Formação Continuada de professores em serviço, que promovam melhorias na qualidade do trabalho docente?” - foram obtidos dados via entrevistas com 15 professores e coordenadores pedagógicos da escola pesquisada. Tais profissionais foram questionados sobre as estratégias e condições de formação continuada que consideram mais adequadas para o desenvolvimento das habilidades docentes.

Após processo de análise dos dados gerados nas entrevistas, notou-se uma nítida semelhança entre eles e as cinco características identificadas por Moriconi (2017) - a partir de levantamento de investigações ao redor do mundo - como sendo comuns a programas eficazes de formação de professores: 1. foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2. métodos ativos de aprendizagem; 3. participação coletiva; 4. duração prolongada; 5. coerência.

1. Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo

O enfoque no conhecimento pedagógico do conteúdo envolve priorizar os conhecimentos e as estratégias sobre como os alunos aprendem melhor determinados conteúdos, estabelecendo conexões entre os conteúdos ministrados e as pedagogias

mais apropriadas para o sucesso na aprendizagem (BLANK; DE LAS ALAS, 2009; DESIMONE, 2009).

Nas entrevistas realizadas falou-se que

[para ser um bom professor tem que] se aprofundar na área de conhecimento, e ir além daquilo que está ali explícito, por exemplo: eu posso falar: ah a gente vai trabalhar adição com essas crianças. Mas o que que é adição? O que que isso mobiliza na criança? O que a criança precisa ter pra chegar nesse tipo de pensamento? Isso não parece uma coisa tão óbvia. (...) [Devemos] Conhecer profundamente isso, pra não criar situações de aprendizagem rasas, que não sejam desafiadoras, que não permitam que a criança amplie o seu conhecimento. (Docente 6)

2. Métodos ativos de aprendizagem

A literatura investigada mostra que os professores, quando tratados como aprendizes ativos, engajam-se mais e de maneira mais produtiva nas tarefas da docência: planejar, ensinar e avaliar (ÁVALOS, 2007; DESIMONE, 2009; VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Na nossa pesquisa empírica, revelou-se que

Você ter essa concepção de professor pesquisador, de professor que analisa, que produz, eu acho isso muito importante. Porque é sempre uma balança entre a prática dos alunos e a nossa prática, a prática dos alunos e a nossa prática. Que ambiente a gente pode criar pra que elas se retroalimentem? Se a gente não tiver olhando praquilo que a gente faz, refletindo aquilo que a gente faz e mudando para aquilo que a gente acha que é certo ou que está funcionando, acho que não adianta muito, sabe? (Docente 5)

3. Participação coletiva

A participação coletiva na formação continuada envolve garantir a interação e a colaboração profissional entre os professores participantes e/ou entre os participantes e formadores (TIMPERLEY et al., 2007) tanto em abordagens coletivas – como as comunidades de prática¹ - quanto em abordagens individuais – como o coaching ou a mentoria.

¹ Trata-se de uma comunidade de pessoas que aprendem juntas, que se envolvem na construção de um referencial educativo comum, que progressivamente se constitui e se reconhece enquanto comunidade de prática (WENGER, 2009).

Todos os 15 entrevistados da pesquisa de doutorado destacaram a troca em pares como muito relevante para o desenvolvimento profissional dos professores, tal como se vê na fala a seguir:

Eu acho que seria importante propor atividades de reflexão e de troca entre professores e especialistas de diferentes áreas que dão aulas pros mesmos anos. Isso para poder saber as possibilidades que conexões que o aluno pode fazer. (...) Se a gente pudesse conversar sobre isso, podia criar conexões e tornar uma experiência muito mais significativa pro aluno. (Docente 5)

4. Duração prolongada

Entende-se formação continuada com duração prolongada aquela que seja intensiva e contínua, com contato frequente com os formadores e contando com tempo e frequência suficientes para promover mudanças profundas e sustentáveis nas práticas dos professores (TIMPERLEY *et al.*, 2007).

Sobre isso, os entrevistados comentaram que

Se você quer justamente ampliar a reflexão sobre a prática, ampliar as possibilidades de repertório, você precisa de uma continuidade, você precisa de um começo meio e fim. (...) Essa coisa de palestra, de vir alguém um dia falar algo, é perda de tempo do professor, da escola, da pessoa que vem falar, sabe? Tudo que começa num dia, tem que continuar na próxima semana, pelo menos durar sei lá, alguns meses aquele assunto. Pra ser mão na massa. Constrói algo, compartilha, vê tentativa e erro, leva pra sala de aula, depois analisa: deu certo isso? (Docente 2)

5. Coerência

Pesquisas levantadas por Daling-Hammond *et al.* (2009) sugerem que a formação continuada mais eficaz se dá quando é parte de um plano mais amplo de reforma escolar, o que se contrapõe à realização de atividades isoladas, com pouca relação com outras iniciativas ou mudanças em andamento na escola.

Entendemos aqui coerência como isomorfismo pedagógico ou homologia de processos, que se refere à analogia estrutural existente entre a formação dos professores e a prática profissional docente, envolvendo uma equivalência nos modos de aprendizagem e desenvolvimento de adultos e crianças (FERRY, 1990). Com relação a isso, uma das coordenadoras entrevistadas compartilha que

A gente tem como norte tentar fazer as formações da maneira de como a gente entende a educação e do jeito que a gente leva pros nossos estudantes.

Porque daí a gente pode indiretamente ir falando sobre a nossa metodologia, trazendo um pouco de modelo de aula. (Coordenadora 1)

Constatamos, a partir dos dados gerados na pesquisa empírica, somados às revelações da pesquisa de Moriconi (2017), que o ponto central para a eficácia dos programas de formação continuada de professores é saber onde se quer chegar - quais conteúdos se deseja que os docentes adquiram e quais habilidades se pretende que eles desenvolvam de modo a promover a melhoria da aprendizagem dos estudantes – utilizando de forma consistente conteúdos e estratégias que levem a esse objetivo.

Identificamos, portanto, que o primeiro passo para uma escola que deseja tornar a sua formação continuada de professores mais eficaz, com relação ao desenvolvimento docente, é fazer o exercício de identificar a sua intencionalidade educativa e então planejar ações sistêmicas consistentes e coerentes com a mesma.

Palavras-chave: intencionalidade educativa, formação continuada de professores, eficácia

Referências bibliográficas

ÁVALOS, B. . **Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y Caribe. Informe para el Banco Interamericano de Desarrollo.** Washington, D.C.: BID, 2007.

BLANK, R. K.; DE LAS ALAS, N. . **Effects of teacher professional development on gains in student achievement: how meta-analysis provides scientific evidence useful to education leaders.** . Washington, DC: Council of Chief State School Officers, 2009.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020.** EDUCAÇÃO, Ministério da Educação / Conselho Nacional de. Brasília - DF: DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: 103 p. 2020 Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 24/09/2021.

DALING-HAMMOND, L.; WEI, R.; ANDREE, A.;; RICHARDSON, N. *et al.* **Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and abroad.** Dallas, TX: National Staff Development Council, 2009.

DESIMONE, L. M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. . **Educational Researcher**, n. 3, v. 38, p. 181-190, 2009.

FERRY, Gilles. **El Trayecto de la Formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica.** México: Paidós, 1990.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.). **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências.** DAVIS, Claudia Leme Ferreira;TARTUCE, Gisela Lobo B. P., *et al.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas 2017.

TIMPERLEY, H.; WILSON, A.; BARRAR, H.; FUNG, I. **Teacher professional learning and development: best Evidence Synthesis Iteration – BESl.** . Wellington, NZ: Ministry of Education, 2007.

VILLEGAS-REIMERS, E. . **Teacher professional development: an international review of literature.** Paris: Unesco/IIEP, 2003.

WENGER, Etienne Charles. **Communities of practice: A brief introduction.** 2009. Disponível em: https://www.ohr.wisc.edu/cop/articles/communities_practice_intro_wenger.pdf. Acesso em: 15/11/2021.