



Círculos de aprendizagem liderados por professores:

Desenvolvendo a liderança docente
e a prática de ensino para o uso de
avaliação formativa para melhorar a
aprendizagem dos alunos

Carol Campbell
Christopher DeLuca
Danielle LaPointe-McEwan
Junho 2022



Sobre os autores:

Danielle LaPointe-McEwan

É Professora Adjunta na Faculdade de Educação, na Queen's University (Kingston, Canadá) e é membro ativo do Grupo de Análise e Avaliação de Queen's. A pesquisa da Dra. LaPointe-McEwan é centrada em aprimorar os resultados profissionais da aprendizagem para educadores e estudantes no contexto do ensino básico e secundário, com ênfase especial em como os educadores usam diversos tipos de dados oriundos da sala de aula e dos programas, incluindo vídeos, para orientar a aprendizagem e a prática profissional em diferentes sistemas educativos. Além disso, ela conduziu diversas avaliações de programas com base na educação, trabalhando em colaboração com os distritos escolares, as redes educativas, os Ministérios da Educação e as organizações internacionais para melhorar as práticas informadas com base em evidências e os resultados de programas considerados importantes pelas partes interessadas. Em todo seu trabalho, a Dra. LaPointe-McEwan prioriza as parcerias autênticas que fazem a ligação entre a pesquisa e a prática e fomentam mudanças significativas para os sistemas, educadores e estudantes.

Carol Campbell

É Professora de Liderança e Mudanças Educativas e Chefe Associado do Departamento de Liderança, Ensino Superior e Educação para Adultos, no Instituto de Ontário para Estudos sobre a Educação, Universidade de Toronto, Canadá. Seu trabalho aborda questões como: as mudanças educativas em grande escala e melhorias nas escolas; o trabalho dos profissionais da educação, o desenvolvimento de liderança e aprendizagem profissional; e o uso de evidências para informar políticas e práticas. A Dra. Campbell é membro do Conselho Internacional de Conselheiros de Educação do Governo Escocês, e atualmente atua como co-facilitadora independente da Discussão Nacional sobre a visão futura para a educação na Escócia. Também é Professora Convidada na Escola de Educação, Universidade de Glasgow. Em 2020 a Dra. Campbell recebeu o prêmio da Federação de Professores do Canadá para a Defesa da Educação Pública, pelo seu serviço dedicado e de longo prazo, bem como pelas suas importantes contribuições que beneficiaram a educação pública com financiamento público. Seus livros incluem: : Teacher Learning and Leadership: Of, By and For Teachers, Empowered Educators in Canada [O Aprendizado e a Liderança Docente: Por e Para Docentes, Educadores Habilitados no Canadá], e Empowered Educators: How High Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World [Educadores Habilitados: Como os sistemas de alto desempenho influenciam a qualidade do ensino no mundo]. Ela tem uma conta no Twitter @CarolCampbell4

Christopher DeLuca

É Professor de Avaliações em Sala de Aula na Faculdade de Educação, Queen's University (Kingston, Canadá). O Dr. DeLuca dirige a Equipe de Pesquisa sobre Avaliação em Sala de aula e é Diretor do Grupo de Análise e Avaliação da Queen's University. A pesquisa do Dr. DeLuca examina a intersecção complexa entre avaliação, currículo, e pedagogia que opera atualmente em um contexto de responsabilização escolar e educação baseada em padrões. Seu trabalho se centra principalmente em apoiar o pessoal docente para poder negociar estas áreas importantes da prática para melhorar as experiências de aprendizagem dos estudantes. O Dr. DeLuca foi Presidente da Avaliação em Sala de Aula SIG da Associação Americana de Pesquisa Educativa, Presidente da Associação de Pesquisadores em Educação do Canadá, e Editor da Revista de Education do Canadá. Atualmente o Dr. DeLuca é Editor Executivo da revista, Assessment in Education: Principles, Policy and Practice [A Avaliação na Educação: Princípios, Políticas e Práticas].

Internacional da Educação (IE)

A Internacional da Educação representa organizações de professores(as) e outros(as) trabalhadores(as) em educação em todo o mundo. É a maior federação de sindicatos e associações, representando trinta milhões de trabalhadores(as) em educação em cerca de quatrocentas organizações em cento e setenta países e territórios, em todo o mundo. A Internacional da Educação une os(as) professores(as) e trabalhadores(as) em educação.



Círculos de aprendizagem liderados por professores:

Desenvolvendo a liderança
docente e a prática de ensino
para o uso de avaliação
formativa para melhorar a
aprendizagem dos alunos



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

Carol Campbell
Christopher DeLuca
Danielle LaPointe-McEwan

Junho 2022



Agradecimentos:

Reconhecemos e agradecemos a Fundação Jacobs por ter financiado o projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos pelo Professor e a Internacional da Educação por ter nos contratado para dirigir este estudo de pesquisa internacional. Agradecemos a todos os participantes do projeto Círculos de Aprendizagem Conduzidos pelo Professor, em particular gostaríamos de agradecer os membros da Internacional da Educação, a Fundação Jacobs, os membros da equipe nacional de HertsCam, e o representantes sindicais locais que ofereceram o feedback que orientou esta publicação.

Sumário

Introdução	1
Visão geral do projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores	2
A importância da profissão docente, da qualidade do professor, da qualidade do ensino e da liderança docente	3
Desenvolver a qualidade do professor e a qualidade do ensino é fundamental para sistemas educacionais de alta qualidade	3
A qualidade do ensino é influenciada pelos contextos e condições de trabalho dos professores em seu sistema educacional, escola e sala de aula	5
A qualidade de um sistema educacional não pode superar o quanto ele apoia, ampara e investe na condição de seus professores	6
Valorizar a liderança docente para mudança e melhoria educacional é vital para criar e amparar sistemas educacionais de alta qualidade	8
Liderança docente	10
Desenvolvimento profissional contínuo eficaz e aprendizagem profissional	14
O desenvolvimento profissional eficaz está associado às prioridades identificadas pelos professores para seu trabalho, visando suprir as necessidades dos alunos, melhorar a aprendizagem deles e aperfeiçoar os resultados estudantis relacionados	15
O desenvolvimento profissional eficaz é diferenciado pelos valores profissionais, experiências e trabalho dos professores em seus contextos escolares e de sala de aula	17
O desenvolvimento profissional eficaz fornece conteúdo de qualidade, útil, embasado em pesquisas e prática e relevante para as necessidades de desenvolvimento profissional identificadas	18
O desenvolvimento profissional eficaz apoia a aprendizagem profissional ativa embasada em evidências, processos de investigação, reflexão crítica e a aprendizagem profissional colaborativa visando valorizar e desenvolver a liderança e a agência profissional dos professores	19
O desenvolvimento profissional eficaz requer a concessão adequada de financiamento, tempo e recursos especializados	22
O desenvolvimento profissional eficaz envolve que as lideranças do sistema, da escola e dos professores apoiem a importância do desenvolvimento profissional	24
Avaliação Formativa	27
Histórico e implementação da avaliação formativa	28
Definições e características fundamentais da avaliação formativa contemporânea	30
Fundamentos conceituais da avaliação formativa	31
O papel importante do <i>feedback</i>	32
Estratégias de avaliação formativa embasadas em evidências	35
Implementando a ApA na sala de aula	36
Reunindo evidências sobre a aprendizagem do aluno	39
Avaliação e feedback formativos possibilitados pela tecnologia	42
Considerações finais	44
Referências bibliográficas	48



Introdução

Este relatório situa o projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores de acordo com evidências científicas relevantes e exemplos da prática, a fim de apoiar a liderança docente e o desenvolvimento profissional para compreensão e uso de práticas de avaliação formativa por parte dos professores visando melhorar a aprendizagem dos alunos e os resultados estudantis relacionados. Há muito foi definido nas pesquisas que, dentro da escola, os professores e seu trabalho são o fator de influência mais importante para o desempenho dos alunos. O ensino é altamente complexo, exigindo dos professores experiência, critério profissional e práticas que atendam as diversas necessidades dos alunos em uma gama de contextos. Recentemente, o trabalho dos professores se intensificou ainda mais com a necessidade de apoiar populações estudantis diversificadas, multiculturais, multilíngues e heterogêneas e de ensinar os alunos a aprender e a estarem preparados para ter sucesso em um mundo em rápido desenvolvimento tecnológico, instabilidade geopolítica, crises climáticas e com oportunidades econômicas e de trabalho globais e locais em constante mudança. O impacto da pandemia global de COVID-19 mudou e desafiou ainda mais o trabalho dos professores. Períodos de fechamento das escolas, aprendizagem remota e os impactos da pandemia na saúde mental e física resultaram em profundas consequências para a aprendizagem, a equidade e o bem-estar dos alunos, com impactos semelhantes nos educadores (Thompson, 2021). No atual contexto mundial, é fundamental possibilitar o desenvolvimento profissional para apoiar a liderança docente e o uso especializado da avaliação formativa, com o objetivo de identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos e fornecer feedback para ampliar o progresso deles. Neste relatório, discutiremos:

- a.** a importância da profissão docente, da qualidade do professor, da qualidade do ensino e da liderança docente;
- b.** o desenvolvimento profissional eficaz para apoiar a aprendizagem profissional e dos alunos; e
- c.** definições, estratégias e práticas para compreensão e uso da avaliação formativa e do *feedback*.



Visão geral do projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores

O projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores é liderado pela Internacional da Educação com financiamento da Jacobs Foundation. Este projeto envolverá sete países: Brasil, Colômbia, Costa do Marfim, Gana, Malásia, Coreia do Sul e Suíça. Em cada país, o projeto apoiará três círculos de aprendizagem para oferecer desenvolvimento profissional a grupos de professores visando apoiar sua liderança em projetos de desenvolvimento educacional, incluindo a compreensão e o uso de práticas de avaliação formativa. Cada círculo de aprendizagem incluirá dois facilitadores locais, um representante de sindicato local e dez professores.

Os facilitadores locais e os representantes de sindicato receberão treinamento e apoio de facilitadores internacionais da [HertsCam Network](#), uma organização internacional com um processo de facilitação do desenvolvimento de liderança docente consolidado. Além disso, um ou mais pesquisadores nacionais apoiarão as atividades de pesquisa dos círculos de aprendizagem de cada país. Em cada país, os dois facilitadores locais e um pesquisador nacional prepararão e facilitarão os workshops dos círculos de aprendizagem (virtualmente ou presencialmente) para cada grupo de dez professores e fornecerão apoio contínuo em sala de aula durante um ano letivo para eles. No processo do círculo de aprendizagem, os professores participantes: desenvolverão um Plano de Ação para processos de desenvolvimento liderados por professores em sua escola; desenvolverão, adaptarão e avaliarão práticas de avaliação formativa e seus benefícios para o ensino e a aprendizagem; inserirão reflexões contínuas em um Registro de Participação; construirão um Portfólio de evidências baseadas na prática e criarão uma Apresentação curta para compartilhar sua aprendizagem e experiência dentro e fora do projeto.

O(s) pesquisador(s) nacional(ais) de cada país apoiarão a coleta e análise de dados dos professores para ajudá-los a reunir e apresentar evidências sobre práticas eficazes de avaliação formativa e os impactos associados no ensino dos professores e na aprendizagem dos alunos. O projeto também envolve uma equipe de pesquisa internacional do Ontario Institute for Studies in Education (Instituto de Estudos em Educação de Ontário), da Universidade de Toronto e da Queen's University, em Ontário, Canadá. Os pesquisadores internacionais fornecerão uma estrutura geral da pesquisa internacional, pesquisas e evidências relevantes para embasar a liderança docente, o desenvolvimento profissional e a avaliação formativa, além de análises e relatórios sobre práticas eficazes e impactos associados aos Círculos de aprendizagem liderados por professores em todos os países envolvidos. Este documento é o primeiro relatório da equipe de pesquisa internacional. Ele apresenta uma visão geral da literatura científica relevante e de evidências práticas para embasar as abordagens de liderança docente, desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos professores sobre a compreensão e o uso de práticas de avaliação formativa, visando apoiar a aprendizagem e melhorar resultados estudantis.

A importância da profissão docente, da qualidade do professor, da qualidade do ensino e da liderança docente

Há quinze anos, o ditado “a qualidade de um sistema educacional não pode superar a qualidade de seus professores” (Barber e Mourshed, 2007, p.13) foi publicado e, desde então, tornou-se bastante conhecido. Embora esse ditado continue sendo usado, apresentamos quatro pontos adicionais importantes no Quadro 1. Discutiremos cada um desses quatro pontos abaixo.

Quadro 1. O desenvolvimento de sistemas de educação de alta qualidade: qualidade do professor, qualidade do ensino e liderança docente

- Desenvolver a qualidade do professor e a qualidade do ensino é fundamental para sistemas educacionais de alta qualidade;
- A qualidade do ensino é influenciada pelos contextos e condições de trabalho dos professores em seu sistema educacional, escola e sala de aula;
- “A qualidade de um sistema educacional não pode superar o quanto ele apoia, ampara e investe na condição de seus professores” (Thompson, 2021, p. 114)”
- Valorizar a liderança docente para mudança e melhoria educacional é vital para criar e amparar sistemas educacionais de alta qualidade

Desenvolver a qualidade do professor e a qualidade do ensino é fundamental para sistemas educacionais de alta qualidade

Tanto a qualidade do professor, o profissional, como a qualidade do ensino, as práticas cotidianas dos professores em contextos específicos, importam. Com base em análises dos melhores sistemas educacionais em termos de desempenho dos alunos e dos sistemas mais equitativos em termos de resultados estudantis, Darling-Hammond et al. (2017) identificaram a importância de os sistemas educacionais valorizarem tanto a qualidade do professor como a qualidade do ensino (veja a Figura 1).

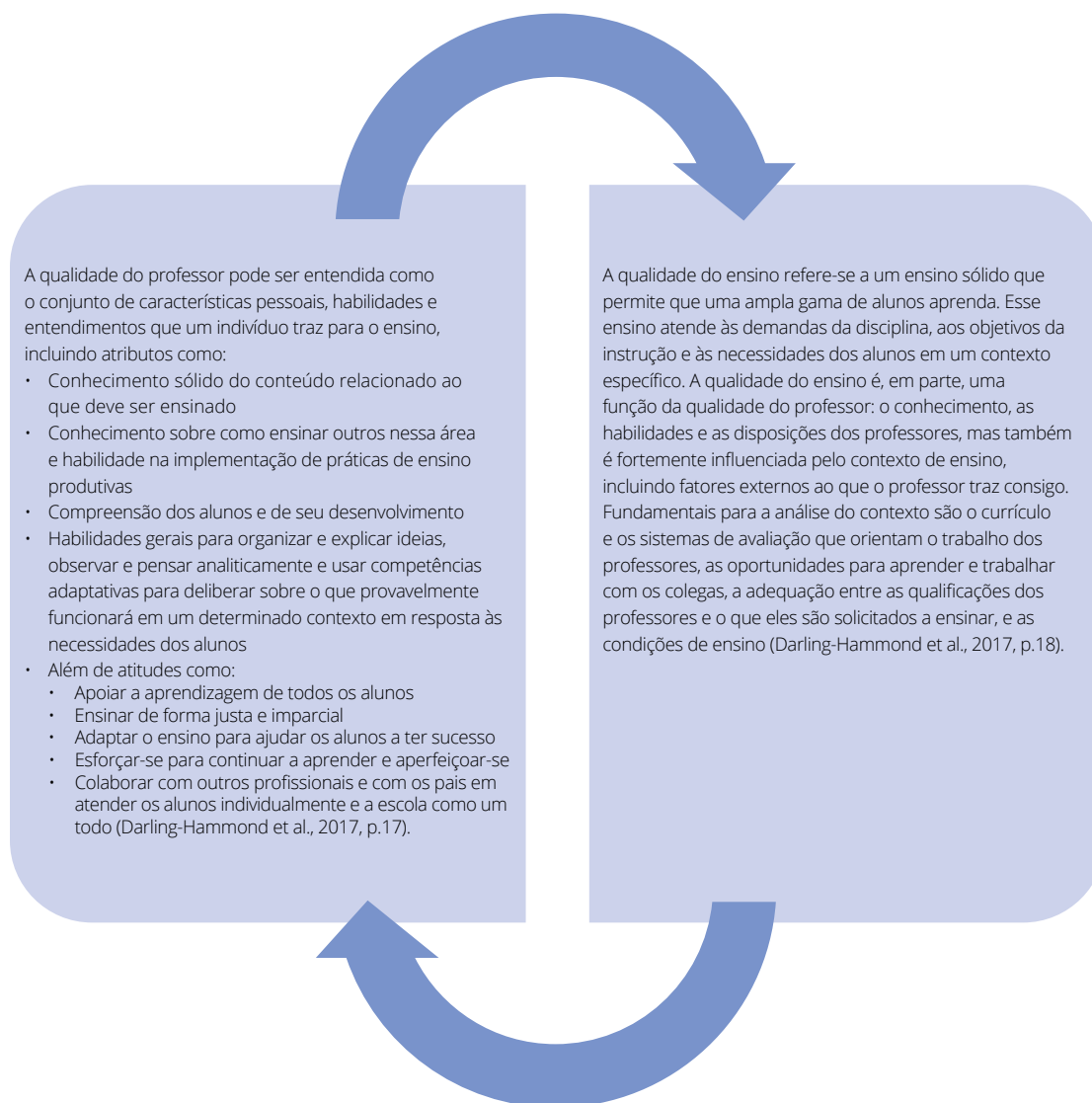


Figura 1. Qualidade do professor e qualidade do ensino (Adaptada de Darling-Hammond et al., 2017, p.17-18)

A importância da qualidade do professor, da qualidade do ensino e do apoio à situação da profissão docente é parte integrante da Internacional da Educação e do Global Framework of Professional Teaching Standards (Estrutura global de padrões de ensino profissional) da UNESCO (2019). Conforme descrito na Figura 2, os três domínios principais da Estrutura global de padrões de ensino profissional são: conhecimento e compreensão do ensino, prática de ensino e relações docentes. Como propusemos anteriormente: “Ensinar é a profissão do conhecimento” (Campbell, 2016) e “valorizar e promover o conhecimento dos professores e oferecer oportunidades para renovar, expandir e desenvolver esse conhecimento é crucial” (Campbell, 2018, p. 76). Além disso, embora o trabalho de cada professor seja importante, ele é influenciado e deve se adaptar ao contexto específico da sala de aula e da escola em que o professor está trabalhando, incluindo a consideração das necessidades dos alunos, o envolvimento com pais e responsáveis e as relações e colaboração com colegas.

Três domínios	Dez padrões	
<i>I. Conhecimento e compreensão sobre o ensino</i> Praticando o conhecimento e a compreensão dos professores:	1	Como os alunos aprendem e as necessidades específicas de aprendizagem, sociais e de desenvolvimento deles
	2	O conteúdo e as metodologias relacionadas ao assunto ou conteúdo que está sendo ensinado
	3	As principais pesquisas e métodos analíticos que se aplicam ao ensino, incluindo os que se relacionam à avaliação dos alunos
<i>II. Prática de ensino</i> A prática dos professores demonstra consistentemente:	4	Planejamento e preparação para atender aos objetivos de aprendizagem que se pretende garantir aos alunos
	5	Um conjunto adequado de atividades de ensino que reflitam e se alinhem tanto com a natureza do conteúdo da disciplina que está sendo ensinada, como com as necessidades de aprendizagem, apoio e desenvolvimento dos alunos
	6	Organização e facilitação das atividades dos alunos, para que eles possam participar de forma construtiva, segura e cooperativa
	7	Avaliação e análise da aprendizagem do aluno que embasa a preparação adicional e a implementação de atividades de ensino e aprendizagem necessárias
<i>III. Relações docentes</i> As relações profissionais dos professores incluem a participação ativa:	8	Processos profissionais cooperativos e colaborativos que contribuam para o desenvolvimento do colegiado e apoiem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos
	9	Na troca de informações com pais, responsáveis e membros da comunidade, conforme apropriado, para apoiar os objetivos de aprendizagem dos alunos, incluindo relatórios formais e informais
	10	Desenvolvimento profissional contínuo para manter seu conhecimento e prática profissional atualizados

Figura 2. Estrutura global de padrões de ensino profissional (Education International e UNESCO 2019, p. 6)

A qualidade do ensino é influenciada pelos contextos e condições de trabalho dos professores em seu sistema educacional, escola e sala de aula

A vida profissional e o trabalho dos professores são influenciados por uma gama de fatores pessoais e profissionais, incluindo as políticas, a cultura e as condições de trabalho dos sistemas educacionais, escolas e salas de aula em que trabalham (Cordingley et al., 2019). A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, (OCDE), combinou e analisou dados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) de 2018 e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), englobando dados “de mais de 30.000 alunos e mais de 15.000 professores de mais de 1.000 escolas em quatro continentes diferentes” (OECD, 2021, p.3).

Em sua introdução para o relatório desta análise, Andreas Schleicher, diretor da Diretoria de Educação e Competências da OCDE, concluiu:

Então, o que aprendemos? Se houvesse apenas uma conclusão a tirar deste relatório, seria que o que os professores fazem dentro e fora da sala de aula é o que mais, e mais diretamente, importa para os resultados cognitivos e socioemocionais dos alunos na escola. As práticas de sala de aula que criam oportunidades para aprender, o uso do tempo de trabalho dos professores, assim como o bem-estar e a satisfação profissional deles, estão entre os fatores escolares de maior influência. (OECD, 2021, p.4).

No entanto, Andreas Schleicher continuou a explicar:

Porém, este relatório não confirma apenas o papel crucial dos professores no desenvolvimento dos jovens. Ele também lança luz sobre outros atores. Os colegas de sala e de escola dos alunos, assim como a cultura e a liderança da escola (incluindo o papel que os pais desempenham) também são muito importantes para os resultados estudantis (OECD, 2021, p.4).

Conforme ilustrado na Figura 3, as análises da OCDE indicam a importância da liderança e do contexto escolar no apoio ao desenvolvimento, experiências profissionais e trabalho dos professores; e das práticas de sala de aula dos professores no contexto de suas salas de aula, características dos alunos e cultura escolar.

O projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores concentra-se na participação no desenvolvimento profissional (quadrante superior esquerdo da figura) visando desenvolver as práticas de sala de aula dos professores voltadas para a avaliação formativa (quadrante inferior direito da figura). Entretanto, esses fatores não podem ser considerados totalmente isolados das outras dimensões da escola e do professor. Por exemplo, a liderança e a cultura escolar são centrais para apoiar o desenvolvimento profissional e valorizar a avaliação formativa.

A qualidade de um sistema educacional não pode superar o quanto ele apoia, ampara e investe na condição de seus professores

Como alertou David Edwards, secretário-geral da Internacional da Educação, a educação de qualidade não pode ser encarada apenas como responsabilidade do “heroico esforço extra dos professores” (Thompson, 2021, p. 17), especialmente no contexto de emergência e de respostas contínuas à pandemia de COVID-19. Os professores e o seu ensino importam e o investimento na profissão docente e o apoio ao desenvolvimento do trabalho profissional dos professores importam. Com base em suas análises para o The Global Report on the Status of Teachers 2021 (Relatório global sobre a situação dos professores de 2021) da Internacional da Educação, Thompson (2021, p.114) propôs que “é hora de reformular” o ditado sobre a qualidade da educação, para que ele se torne: “a qualidade de um sistema educacional não pode superar o quanto ele apoia, ampara e investe na condição de seus professores”. Concordamos com esta nova formulação.

Os sistemas educacionais que investem, valorizam, apoiam e desenvolvem uma carreira docente de alta qualidade tendem a obter um melhor desempenho dos alunos e resultados mais equitativos (Darling-Hammond et al., 2017; OCDE, 2021). Thompson (2021) desenvolveu o conceito de “profissionalismo inteligente” para defender uma mudança na concepção da autonomia profissional como sendo a transferência de determinações governamentais e a intensificação do trabalho relacionado para os educadores para uma abordagem que “privilegie a experiência na própria profissão” (p. 5). Essa mudança inclui os professores terem autonomia profissional para desenvolver e aplicar seu conhecimento e julgamento profissional em seu trabalho e contexto de ensino. Para alcançar isso, é fundamental valorizar e possibilitar a liderança docente e investir e apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

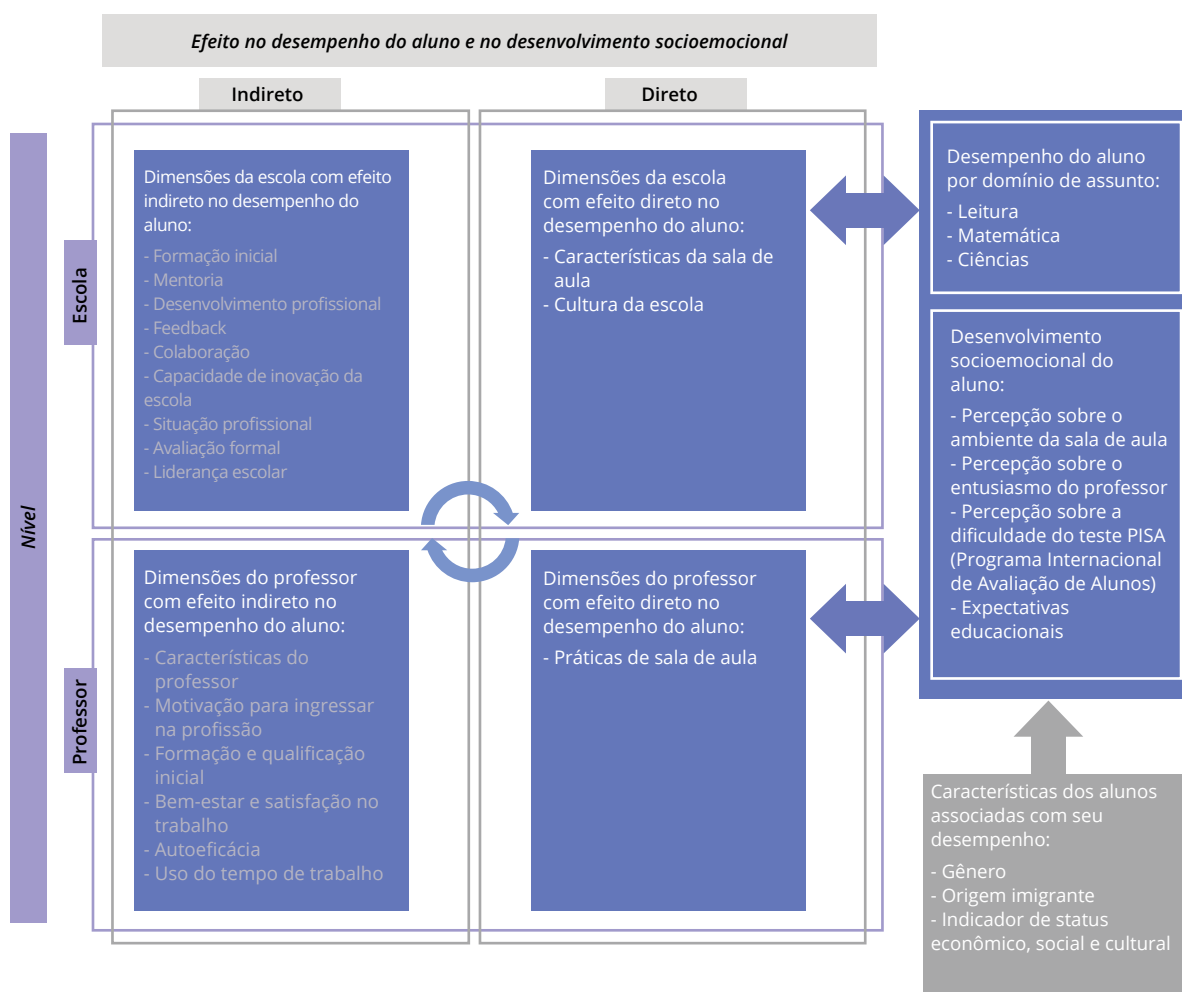


Figura 3. Fatores relacionados ao professor e à escola que são importantes tanto para o sucesso acadêmico como para o desenvolvimento socioemocional do aluno (OECD, 2021, p.23)

Valorizar a liderança docente para mudança e melhoria educacional é vital para criar e amparar sistemas educacionais de alta qualidade

Com base em pesquisas sobre identidades profissionais e trabalho dos professores e contextos e desempenho do sistema educacional, Cordingley et al. (2019, p.107) concluíram:

É notável que seja em jurisdições com alto desempenho que a liderança docente tem mais destaque e o desenvolvimento das habilidades de liderança docente receba apoio amplo e substancial [...] Os autores acreditam que há evidências aqui para sugerir que o foco na liderança docente e no desenvolvimento explícito das habilidades de liderança dos professores pode resultar em benefícios, ampliando a capacidade educacional e reforçando a vitalidade do sistema, e que tanto os sindicatos como os legisladores fariam bem em considerar formas de promover a liderança docente.

Essa ênfase na importância de governos e sindicatos de professores promoverem e apoiarem a liderança docente é fundamental para o trabalho da Internacional da Educação e no trabalho de desenvolvimento do apoio à liderança docente, incluindo os processos dentro dos Círculos de aprendizagem liderados por professores. Por exemplo, descrevendo um projeto conjunto anterior envolvendo a Internacional da Educação e a HertsCam, Bangs e Frost (2015, p. 93) explicaram:

[...] uma característica fundamental da visão do projeto International Teacher Leadership (Liderança Docente Internacional, ITL) sobre liderança distribuída é que todos os professores têm o direito, como profissionais, de iniciar e liderar mudanças, contribuir para a construção de conhecimento e influenciar tanto localmente, dentro de suas próprias escolas, como mais amplamente, por meio da ação coletiva (Frost, 2011; 2014). É basicamente sobre ter voz, não apenas considerar os professores como objeto de consulta para seus superiores, ao invés disso, implica o direito de definir a agenda e tanto criarem como validarem soluções para problemas educacionais.

Em sistemas educacionais de alta qualidade, todos os professores são encarados como tendo o direito profissional e a capacidade de exercer influência de liderança por meio de seus valores, comportamentos, relações, práticas e impacto.

A liderança docente é importante para aprimorar a política, a prática e os resultados educacionais. Conforme Bangs e Frost (2015, p. 104) argumentaram:

Há agora inúmeras evidências de que os professores são capazes de adotar um modo ampliado de profissionalismo no qual são influentes em questões de política e prática. Eles podem direcionar sua própria aprendizagem profissional e apoiar a dos colegas. Podem contribuir para o desenvolvimento de políticas para melhorar suas próprias escolas e o sistema mais amplo. No entanto, é fundamental notar que não se trata apenas de permitir que isso aconteça, mas de viabilizar positivamente. Nessa viabilização, embora os diretores das escolas tenham a responsabilidade principal de criar condições que favoreçam a liderança docente, os sindicatos de professores também podem desempenhar um papel significativo.

Para alcançar as características dos sistemas educacionais de alta qualidade descritos no Quadro 1, é fundamental valorizar e apoiar a liderança docente e garantir que os professores tenham oportunidades de se envolver em desenvolvimento profissional e aprendizagem profissional contínua ao longo de sua carreira. Passaremos agora a discutir as características da liderança docente e do desenvolvimento profissional contínuo eficaz.

Liderança docente

Tem havido um interesse crescente pelo conceito e prática da liderança docente, especialmente a partir da década de 1990. No entanto, há uma ampla gama de definições de liderança docente. No que é considerada uma revisão seminal da literatura científica, York-Barr e Duke (2004, p. 287-288) forneceram a seguinte definição:

[...] sugerimos que a liderança docente é o processo pelo qual os professores, individual ou coletivamente, influenciam seus colegas, diretores e outros membros das comunidades escolares para melhorar as práticas de ensino e aprendizagem com o objetivo de aprimorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

Uma revisão mais recente da pesquisa sobre liderança docente baseou-se em uma definição anterior de Katzenmeyer e Moller:

[...] os professores líderes: “lideram dentro e fora da sala de aula, identificam-se e contribuem para uma comunidade de professores aprendizes e líderes, e influenciam outros em direção a uma prática educacional melhor; e aceitam a responsabilidade de alcançar os resultados dessa liderança” (Katzenmeyer e Moller, 2001, p. 6). A partir dessa definição, postula-se que a liderança docente pode acontecer dentro e fora da sala de aula, e que ensino e liderança estão integrados (Nguyen et al. 2019, p. 63).

Com base na revisão de 150 artigos empíricos publicados entre janeiro de 2003 e dezembro de 2017, Nguyen et al. (2017, p. 71) identificaram as “quatro características comuns da liderança docente” a seguir:

[...] (a) A liderança docente é um processo de influência; (b) a liderança docente é exercida com base na colaboração e confiança mútuas; (c) a liderança docente opera dentro e fora da sala de aula e (d) a liderança docente visa melhorar a qualidade do ensino, a eficácia da escola e a aprendizagem dos alunos (p. 71).

Embora existam professores que exercem funções formais como líderes, como chefes de departamento e especialistas em currículo; a liderança docente envolve dar apoio para que todos os professores desenvolvam suas capacidades de liderança, práticas, influência e impacto. Cordingley et al. (2019, p. 21) forneceram um esclarecimento útil sobre a distinção entre líderes formais ligados a cargos promovidos e a liderança docente mais ampla de todos que estão na profissão:

- **A liderança posicional** baseia-se na autoridade conferida por meio de um cargo oficial, por exemplo, chefe de disciplina/departamento/nível, chefe adjunto, assistente ou diretor.
- **A liderança não posicional** ocorre quando os professores tomam decisões e permitem que as coisas aconteçam entre grupos de partes interessadas com base em seus conhecimentos, experiência e objetivos e valores profissionais pessoais.

Frost (2011) desenvolveu o termo “liderança docente não posicional” para se referir a “um conjunto de pressupostos, crenças e valores, para o qual é central a convicção de que qualquer professor ou outro profissional da educação pode ser capaz de exercer liderança” (2019, p. 4). Este conceito de liderança docente é fundamental para a abordagem de desenvolvimento da HertsCam:

[...] ele (o conceito) não pressupõe que a liderança esteja vinculada a cargos na hierarquia organizacional da escola. Em vez disso, reconhece o potencial de todos os professores para exercer a liderança como parte de seu papel como professor. Acreditamos que todos os professores e profissionais da educação possuem certa capacidade de liderança. Afinal, a liderança é uma dimensão do ser humano. Na HertsCam e na rede mais ampla do projeto International Teacher Leadership (Liderança Docente Internacional, ITL), defendemos que ela deve ser encarada como uma parte fundamental do profissionalismo dos professores (Hill, 2014, p. 74).

Este conceito e abordagem para o desenvolvimento da liderança docente é parte integrante do projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores.

Os professores são convidados a examinar como podem (individual e coletivamente) expandir sua influência de liderança e repensar os conceitos tradicionais de liderança como sendo apenas funções formais, posicionais e geralmente hierárquicas. Conforme Harris e Jones (2015) discutiram, na liderança docente:

Os professores são encarados como os arquitetos de sua própria aprendizagem profissional e assumem a responsabilidade principal de orientar a aprendizagem profissional de outros. Tudo certo até este ponto, mas para muitos professores a palavra “liderança” atrapalha, visto que implica certas funções ou responsabilidades formais. No dia a dia, os professores tendem a não se enxergar como “líderes” no sentido formal, ainda que estejam liderando em suas salas de aula. Portanto, é importante esclarecer que a ideia de “liderança docente” não está associada à função ou cargo, mas sim à prática de inovar e influenciar outros para que a aprendizagem melhore.

Liderança docente envolve mudança na liderança dos professores e práticas inovadoras que apoiem melhorias educacionais.

O exercício intencional e consciente da influência é fundamental para a liderança docente eficaz. A revisão realizada por Nguyen et al. (2019, p. 73) identificou que:

As fontes de influência podem ser agrupadas em duas categorias amplas: o capital humano e o capital social. A primeira inclui a perícia e a experiência de um professor líder (por exemplo, Allen, 2016; Avidov-Ungar e Tamar, 2017; Hatch et al., 2005), ao passo que a segunda enfatiza as relações profissionais do professor líder com seus pares, incluindo redes sociais (por exemplo, Firestone e Martinez, 2007; Fairman e Mackenzie, 2015).

Acrescentamos uma terceira categoria de influência e capital: a importância do capital decisório dos professores. Hargreaves e Fullan (2012) desenvolveram o termo capital decisório para se referir à experiência profissional, julgamento, conhecimento e agência na tomada de decisões e ações. Eles explicam: “Profissionalismo tem tudo a ver com tomar decisões em situações complexas. Os profissionais fazem isso o tempo todo. Eles passam a desenvolver competência, julgamento, ideias, inspiração e capacidade de improvisação à medida que se empenham por um desempenho excepcional” (Hargreaves e Fullan, 2012, p. 5). É esse capital profissional que é fundamental para a liderança docente.

A liderança docente pode influenciar muitas formas de mudança educacional. Em sua revisão de pesquisas sobre liderança docente, Wenner e Campbell (2017, p. 146) identificaram os seguintes temas:

- a liderança docente ultrapassa as paredes da sala de aula;
- os professores líderes devem apoiar a aprendizagem profissional em suas escolas;
- os professores líderes devem estar envolvidos em políticas e/ou na tomada de decisões em algum nível;
- o objetivo final da liderança docente é melhorar a aprendizagem e o sucesso dos alunos e
- [a liderança docente inclui] trabalhar pela melhoria e mudança para toda a organização escolar.

Em nosso próprio trabalho no Teacher Learning and Leadership Program (Programa de Aprendizagem e Liderança Docente, TLLP) de Ontário, identificamos a importância - e os benefícios - de os professores liderarem a aprendizagem de seus alunos, sua própria aprendizagem profissional e a aprendizagem profissional de outros educadores (Campbell et al., 2018; Lieberman et al., 2017). E, embora se trate de os professores assumirem a liderança das mudanças e melhorias educacionais, também é necessário que governos, sindicatos de professores e dirigentes escolares apoiem e possibilitem a liderança docente. Os desafios para a liderança docente, como conflitos entre colegas, culturas escolares pouco solidárias e restrições práticas, como tempo para liderança docente, precisam ser identificados e abordados.

Foram identificados diversos benefícios da liderança docente para a mudança e melhoria educacional (Campbell et al., 2018; Harris, 2005; Nguyen et al., 2019; Wenner e Campbell, 2017; York-Barr e Duke, 2004). Os benefícios mais significativos de exercer e vivenciar a liderança docente são para os professores diretamente envolvidos. Os efeitos identificados da liderança docente para os professores incluem:

- Aumento do conhecimento e das habilidades de liderança;
- Mudanças positivas no conhecimento e nas práticas de ensino;
- Maior comprometimento, motivação e satisfação no trabalho;
- Aumento da autoeficácia e
- Aprimoramento do profissionalismo, identidade de liderança e crescimento.

Quando a liderança docente envolve liderar/coliderar ativamente mudanças educacionais em colaboração com outros educadores, pode haver benefícios para a aprendizagem profissional desses educadores, ampliando seus conhecimentos e práticas e contribuindo para a melhoria das culturas escolares, além do aprimoramento da autoeficácia e da eficácia coletiva.

A liderança docente pode dar o exemplo de liderança democrática para os alunos, e estes podem se beneficiar do entusiasmo, motivação e compromisso dos professores com a inovação e a melhoria no ensino e na aprendizagem (York-Barr e Duke, 2004). De forma mais ampla, a liderança docente pode influenciar o trabalho dos diretores de escola e dos professores, tendo efeitos indiretos nos resultados estudantis. Fazendo referência a um estudo de Supovitz et al. (2010), Nguyen et al. (2019, p. 81) resumiram:

Há dois caminhos pelos quais a influência dos professores sobre seus pares afeta os resultados de aprendizagem dos alunos: a) esse influência tem um efeito significativo na aprendizagem do aluno por meio da variável mediadora do ensino do professor em sala de aula; e b) essa influência funciona como um mediador da liderança do diretor e do ensino do professor, o que, por sua vez, afeta positivamente os resultados de aprendizagem dos alunos.

Considerando o impacto geral da liderança docente na mudança e melhoria educacional, Harris (2005, p. 206) resumiu:

Em suma, há uma série de coisas importantes a destacar sobre a definição de liderança docente. Primeiro, a liderança docente está associada à criação de normas de colegiado entre os professores que, segundo a evidência tem mostrado, podem contribuir para a eficácia, melhoria e desenvolvimento da escola. Segundo, a liderança docente equivale a dar aos professores oportunidades para liderar, o que as pesquisas mostram que tem uma influência positiva sobre a qualidade das relações e do ensino dentro da escola. Terceiro, em seu nível mais prático, a liderança docente implica professores trabalhando como líderes instrucionais, influenciando o currículo, o ensino e a aprendizagem. Por último, a liderança docente está associada à reculturação das escolas, em que a liderança é o resultado da dinâmica das relações interpessoais, não apenas da ação individual.

Portanto, cultivar e valorizar a liderança docente é essencial para sistemas educacionais de alta qualidade. Isso envolve dar atenção ao desenvolvimento profissional adequado e à aprendizagem profissional para apoiar a liderança, o conhecimento e as práticas dos professores, visando proporcionar ensino e aprendizagem de alta qualidade para melhores resultados estudantis.

Desenvolvimento profissional contínuo eficaz e aprendizagem profissional

A necessidade de desenvolvimento profissional contínuo é reconhecida nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (United Nations, 2015) e, em especial, no Modelo de ação para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Rumo a uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016). O Desenvolvimento Profissional Contínuo (CPD, sigla em inglês) envolve o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores em serviço ao longo de sua carreira, em contraste com a formação docente inicial para pessoas que estão sendo qualificadas para se tornarem professores (OCDE, 2019). Neste relatório, focamos no CPD e na aprendizagem profissional relacionada. O CPD é definido pela TALIS como “atividades que visam desenvolver as habilidades, conhecimentos, perícias e outras características de um indivíduo como professor” (OCDE, 2014, p.64). Cordingley et al. (2019, p. 20) diferenciam:

- **Desenvolvimento Profissional Contínuo (CPD):** O apoio duradouro oferecido aos professores para que desenvolvam suas competências, conhecimentos e experiência, ultrapassando sua formação inicial.
- **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Contínuo (CPLD):** Os processos e atividades que os professores realizam à medida que participam e reagem ao CPD.

Neste relatório, usamos a distinção proposta por Cordingley et al. (2019). Referimo-nos ao CPD como atividades formais, eventos e recursos específicos e elaborados para apoiar o desenvolvimento dos professores. Referimo-nos à CPLD como a aprendizagem profissional, que inclui reflexão, investigação, colaboração profissional e experimentação, que os professores usam para adaptar e aplicar a aprendizagem do CPD em sua prática diária. Por exemplo, os workshops com facilitador promovidos pelos Círculos de aprendizagem liderados por professores são CPD; a reflexão, investigação, colaboração e ação resultantes que ocorrem no trabalho diário dos professores e nas práticas de sala de aula são CPLD.

Quadro 2. Características do desenvolvimento profissional eficaz

O desenvolvimento profissional eficaz:

- está associado às prioridades identificadas pelos professores para seu trabalho, visando suprir as necessidades dos alunos, melhorar a aprendizagem deles e aperfeiçoar os resultados estudantis relacionados;
- é diferenciado pelos valores profissionais, experiências e trabalho dos professores em seus contextos escolares e de sala de aula;
- fornece conteúdo de qualidade, útil, embasado em pesquisas e prática e relevante para as necessidades de desenvolvimento profissional identificadas;
- apoia a aprendizagem profissional ativa embasada em evidências, processos de investigação, reflexão crítica e a aprendizagem profissional colaborativa visando valorizar e desenvolver a liderança e a agência profissional dos professores;
- requer concessão adequada de financiamento, tempo e recursos especializados;
- envolve que as lideranças do sistema, da escola e dos professores apoiem a importância do desenvolvimento profissional”.

As meta-análises dos resultados de desenvolvimento profissional indicam que pode haver um efeito positivo no ensino dos professores (Garrett et al., 2021) e na aprendizagem e desempenho acadêmico dos alunos (Sims et al., 2021). Análises dos dados da TALIS realizadas pela OCDE constataram que: “receber formação inicial e/ou formação em serviço em uma determinada área está associado a um nível mais elevado de percepção de autoeficácia nesta área por parte dos professores e/ou uma maior propensão a utilizar práticas relacionadas” (OCDE, 2019, p. 41). É importante reconhecer que o efeito do desenvolvimento profissional é mediado por um processo de mudanças, primeiro, na autoeficácia, conhecimento e práticas profissionais dos professores e, em seguida, na aprendizagem e no desempenho dos alunos (Garrett et al., 2021).

No entanto, nem todo desenvolvimento profissional é eficaz ou igualmente eficaz. Tomamos como base diversas revisões, sínteses e meta-análises de pesquisas sobre desenvolvimento e aprendizagem profissional (por exemplo, Campbell et al., 2017; CUREE, 2012; Cordingley et al., 2015; Dagen e Bean, 2014; Darling- Hammond et al., 2009; Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Garrett et al., 2021; Jensen et al., 2016; Learning Forward, 2022; OECD, 2019, 2021; Sims et al., 2021; Timperley, 2008; Timperley et al., 2007), além de outras pesquisas relevantes para identificar as seis características principais do desenvolvimento profissional eficaz (veja o Quadro 2). Discutiremos essas características abaixo.

O desenvolvimento profissional eficaz está associado às prioridades identificadas pelos professores para seu trabalho, visando suprir as necessidades dos alunos, melhorar a aprendizagem deles e aperfeiçoar os resultados estudantis relacionados

O desenvolvimento profissional eficaz começa com um professor identificando uma necessidade específica de desenvolvimento profissional, que geralmente está associada ao apoio à aprendizagem de seus alunos em seu contexto de sala de aula. O desenvolvimento e a aprendizagem profissional podem estar associados a uma ampla gama de prioridades e resultados pretendidos; por exemplo, melhorar a aprendizagem e o desempenho, o engajamento, a equidade, a aprendizagem socioemocional e o bem-estar dos alunos (Learning Forward, 2022; OCDE, 2021). Por exemplo, um professor poderia perguntar: Em que áreas meus alunos estão tendo dificuldades? Como posso apoiar todos os alunos?

Os professores poderiam usar informações de avaliação formativa, por exemplo, por meio de observação, das atividades dos alunos e/ou de conversas com eles, para identificar as necessidades prioritárias de aprendizagem dos alunos. Isso embasaria a identificação de um foco primordial para as próprias prioridades de desenvolvimento profissional do professor (por exemplo, o que eu [o professor] preciso aprender para apoiar ainda mais meus alunos?). A promoção da liderança docente também envolve a identificação das prioridades dos professores para o desenvolvimento de sua liderança. A liderança docente geralmente é associada à liderança instrucional – a experiência e a capacidade de desenvolver e apoiar o conhecimento, habilidades e práticas instrucionais, – e a uma forma de liderança transformacional para liderar/coliderar e colaborar para realizar mudanças educacionais (Frost, 2019). Isso exige o desenvolvimento de habilidades de ensino e liderança. Este processo de identificação de uma prioridade de desenvolvimento profissional é, às vezes, mencionado como a identificação de um “problema de prática”, diretamente relacionado ao trabalho cotidiano dos professores (Cordingley et al., 2015; Croft et al., 2010; Timperley, 2008).

A agência, escolha e voz dos professores devem ser centrais para a aprendizagem profissional deles. De acordo com Thompson (2021): “Em um sistema que prioriza o profissionalismo inteligente, o CPD será um foco central que responderá às necessidades identificadas pela profissão”. Como Taylor et al. (2011) comentaram:

Se é dito aos professores líderes o que, como e por que aprender, sua aprendizagem será controlada por outros e sua capacidade de liderar é atrofiada. Então, para aprender a liderar, os professores devem colocar suas próprias questões e preocupações no centro de seu processo de aprendizagem, conhecer a si mesmos como aprendizes, refletir sobre sua aprendizagem e compartilhá-la com os outros (p. 922).

Decidir o conteúdo prioritário específico do desenvolvimento profissional requer uma consideração cuidadosa e equilíbrio entre as prioridades do sistema e da escola para a aprendizagem e os resultados dos alunos e as necessidades identificadas pelos professores para seus alunos e para suas próprias prioridades de aprendizagem profissional (Campbell et al., 2017). Esse equilíbrio pode ser difícil de alcançar. As análises de Sims et al. (2021) sobre a fidelidade e a eficácia da implementação sugerem que é mais provável que as prioridades de desenvolvimento profissional e as mudanças associadas sejam alcançadas e mantidas se houver uma relação nítida com as prioridades da escola e os contextos da sala de aula. Também há momentos em que as prioridades mais amplas do sistema exigem recursos de desenvolvimento profissional relacionados; por exemplo, na implantação de um novo currículo ou nas atuais respostas emergenciais e planos de recuperação de longo prazo para a COVID-19. Os tópicos prioritários para melhorar o ensino e a aprendizagem também podem mudar ao longo do tempo.

As prioridades atuais, por exemplo, incluem: integração da tecnologia; apoio à diversidade, multiculturalismo e multilinguismo dos alunos em salas de aula inclusivas; e oferta de ensino e apoio adequados para alunos identificados com necessidades educativas especiais (OCDE, 2019). Pode-se prever que o impacto contínuo da pandemia de COVID-19, o aumento da diversidade populacional, a migração e o deslocamento, além dos avanços tecnológicos, continuarão a influenciar as necessidades prioritárias de desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional eficaz é diferenciado pelos valores profissionais, experiências e trabalho dos professores em seus contextos escolares e de sala de aula

Conforme concluímos no estudo *State of Educators' Professional Learning in Canada* (Estado da aprendizagem profissional dos educadores no Canadá): “não existe, nem deveria existir, uma abordagem única para a aprendizagem profissional. As necessidades específicas de desenvolvimento profissional identificadas variam ao longo da carreira de um professor, das responsabilidades de ensino, das mudanças nas populações estudantis e nos contextos de sala de aula e escola” (Campbell et al., 2017, p. 41). O relatório da OCDE (2019, p. 157) sobre as últimas descobertas da TALIS explica:

A literatura indica que a formação é potencialmente mais eficaz quando os professores conseguem participar em uma ampla gama de formatos (Jensen et al., 2016; Hoban e Erickson, 2004; Scheerens, 2010). Alguns formatos, como a participação em cursos ou seminários ou leitura de literatura sobre a profissão, podem desenvolver habilidades baseadas no conhecimento (Hoban e Erickson, 2004), enquanto outros, como a participação em redes profissionais ou coaching, promovem habilidades colaborativas e sociais (Kraft, Blazar e Hogan, 2018). Essas características ajudam a construir um perfil mais equilibrado de professores e diretores (Chen e McCray, 2012).

Além disso, o desenvolvimento profissional que se conecta com os valores pessoais e profissionais dos professores e com suas experiências e conhecimentos profissionais anteriores tende a ser mais eficaz (Desimone, 2009; OCDE, 2019). Portanto, os professores devem receber apoio para que se envolvam em uma gama diferenciada de atividades de desenvolvimento profissional para atender suas necessidades profissionais.

O desenvolvimento profissional eficaz fornece conteúdo de qualidade, útil, embasado em pesquisas e prática e relevante para as necessidades de desenvolvimento profissional identificadas

Uma vez que os professores tenham identificado uma necessidade prioritária de desenvolvimento profissional, é importante que o desenvolvimento profissional oferecido inclua conteúdo de qualidade, útil, embasado em pesquisas e prática e relevante. Desenvolver um forte conhecimento instrucional, curricular e sobre avaliação é mais eficaz do que desenvolver e Bean, 2014; Desimone, 2009; Desimone e Stuckey, 2014; Garet et al., 2001). Shulman (1986, p. 9, 10) identificou que o desenvolvimento da experiência dos professores exigia desenvolvimento profissional para apoiar uma combinação de conhecimento do conteúdo da disciplina (ou seja, conhecer os princípios e informações detalhadas sobre o conteúdo de uma disciplina), conhecimento do conteúdo pedagógico (ou seja, conhecer como ensinar adequada e eficazmente e apoiar a aprendizagem dos alunos sobre a disciplina) e conhecimento curricular (ou seja, entender os currículos relevantes da disciplina e os materiais instrucionais relacionados). É especialmente importante desenvolver o conhecimento e as práticas dos professores para o uso da avaliação formativa e do feedback (OCDE, 2021). Além disso, é importante desenvolver a experiência dos professores em “ampliar o conhecimento sobre o conteúdo para sustentar tais estratégias e explorar como elas funcionam para diferentes grupos de alunos” (Cordingley et al., 2017, p. 5). Isso inclui a reflexão sobre como os professores podem apoiar a diversidade dos alunos em suas salas de aula (OCDE, 2019).

O desenvolvimento da liderança docente também requer o uso intencional de conteúdo de desenvolvimento profissional apropriado para desenvolver conhecimentos, habilidades e ações de liderança. Em sua revisão da pesquisa sobre liderança docente, York-Barr e Duke (2004, p. 282) identificaram:

Em termos de ênfase no conteúdo para o desenvolvimento de liderança docente, surgiram três temas principais: continuar a aprender e a demonstrar práticas curriculares, instrucionais e de avaliação avançadas; compreender a cultura escolar e como iniciar e apoiar a mudança nas escolas; e desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para apoiar o desenvolvimento dos colegas em interações individuais, e em pequenos e grandes grupos.

Além disso, em sua revisão sobre liderança docente, Harris (2005, p. 212) resumiu:

[...] o desenvolvimento profissional para a liderança docente precisa se concentrar não apenas no desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos professores, mas também nos aspectos específicos de seu papel de liderança. Habilidades como liderança de grupos e workshops, trabalho colaborativo, mentoria, ensino de adultos, pesquisa-ação, colaboração com outros [...]

Os professores precisam de conteúdo de desenvolvimento profissional, estrutura e apoio para aumentar sua liderança e embasar seu ensino.

O desenvolvimento profissional eficaz apoia a aprendizagem profissional ativa embasada em evidências, processos de investigação, reflexão crítica e a aprendizagem profissional colaborativa visando valorizar e desenvolver a liderança e a agência profissional dos professores

O desenvolvimento profissional eficaz envolve oferecer conteúdo relevante e de qualidade e processos de desenvolvimento profissional ativo e de aprendizagem profissional. Como a OCDE (2019, p.162) explicou:

A aprendizagem ativa refere-se a abordagens pedagógicas que colocam os alunos no centro do ensino (OCDE, 2014). Revisões de políticas e da literatura científica têm recomendado incorporar essa abordagem no treinamento do CPD, visto que ela considera os professores como co-construtores de sua própria aprendizagem e apresenta estratégias interativas para contextualizar o ensino dos professores em seus contextos locais (Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Villegas-Reimers, 2003).

Com base em análises dos dados da TALIS, a OCDE (2019, p. 162) descobriu que:

Em média, em toda a OCDE, entre os professores que relataram que sua formação foi impactante, as características dessa dimensão foram que a formação: 1) “forneceu oportunidades para praticar/aplicar novas ideias e conhecimentos em [sua] própria sala de aula” (86%); 2) “forneceu oportunidades de aprendizagem ativa” (78%); 3) “forneceu oportunidades de aprendizagem colaborativa” (74%); e 4) “concentrou-se na inovação em [seu] ensino” (65%).

A aprendizagem profissional ativa pode envolver um ciclo de processo de investigação. Conforme discutimos anteriormente:

Ao considerar o aspecto informado por evidências do julgamento profissional dos professores, é importante conceber, e utilizar, uma definição ampla de evidência [...] Evidência inclui dados, pesquisa, avaliação, assim como evidência baseada em conhecimento profissional, experiências, práticas, observações, conversas e documentos. O julgamento profissional também requer estar embasado por um processo de investigação, reflexão, discussão, análise, crítica, contextualização, consideração e, potencialmente, adaptação de evidências (Campbell, 2018, p.77).

A Figura 4 apresenta o ciclo de investigação e construção de conhecimento proposto por Timperley et al. (2007), com foco no uso de evidências, julgamento profissional e perguntas reflexivas para identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos e as necessidades de aprendizagem profissional associadas, seguido por um processo de investigação e ação para melhorar ainda mais as práticas e os resultados. Além de investigar as práticas de ensino e aprendizagem, tais processos de investigação profissional também envolvem os professores no desenvolvimento de “habilidades de investigação profissionais e autorreguladoras, para que possam coletar evidências relevantes, usá-las para investigar a eficácia de seu ensino e fazer ajustes contínuos à sua prática” (Timperley, 2008, p.24). Nesses processos, o uso dos dados sobre avaliação formativa pelos professores é importante para identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos e para observar e monitorar a aprendizagem e o progresso dos alunos ao implementar mudanças nas práticas de ensino e de avaliação.

A aprendizagem ativa também é essencial para o desenvolvimento da liderança. Com base em nossa pesquisa no Teacher Learning and Leadership Program (Programa de Aprendizagem e Liderança Docente, TLLP) de Ontário, concluímos que:

Desenvolver, de forma intencional, as habilidades de liderança docente por meio de oportunidades e experiências para realmente liderar na prática é vital. Uma descoberta óbvia de nossa pesquisa no TLLP é que os professores líderes aprendem a liderar tomando a liderança! Isso não significa que os professores devam assumir responsabilidades formais de liderança. Em vez disso, os professores, dentro e fora de suas salas de aula, devem ter oportunidades de liderar a aprendizagem, co-desenvolver o conhecimento, desprivatizar as práticas e formar redes para compartilhar ideias e recursos práticos visando promover a mudança (Campbell, 2018, p. 79).

Além disso, embora o desenvolvimento profissional individual seja importante, as oportunidades de aprendizagem profissional colaborativa podem ser especialmente poderosas. Foram identificados benefícios para a autoeficácia docente, conhecimento profissional, habilidades, práticas e para a aprendizagem e o desempenho dos alunos quando a aprendizagem profissional colaborativa ocorreu de forma eficaz (Bolam et al., 2005; DuFour e Eaker, 1998; Cordingley et al. al., 2015; CUREE, 2012; Lieberman e Wood, 2003; Stoll et al., 2006; McLaughlin e Talbert, 2001; 2006). É necessária atenção cuidadosa ao propósito comum compartilhado, aos resultados de colaboração pretendidos e ao desenvolvimento de relacionamentos e processos profissionais autênticos e genuinamente colaborativos. Portanto, “não é simplesmente a colaboração que é necessária; são necessárias formas de colaboração que permitam a coaprendizagem, o co-desenvolvimento e o trabalho conjunto entre os educadores” (Campbell et al., 2017, p. 42), incluindo o compartilhamento de conhecimento e o aprimoramento das práticas uns dos outros. Formas mais profundas de colaboração profissional incluem “ensino em equipe, fornecimento de feedback com base em observações em sala de aula, envolvimento em atividades conjuntas em diferentes turmas e participação na aprendizagem profissional colaborativa” (OCDE, 2021, p.49). O uso de comunidades de aprendizagem profissional ou de formas similares de colaboração conjunta para grupos de educadores pode apoiar a oferta regular de feedback para os professores e o compartilhamento de práticas inovadoras e eficazes para melhorar a instrução e o desempenho dos alunos (OCDE, 2019).

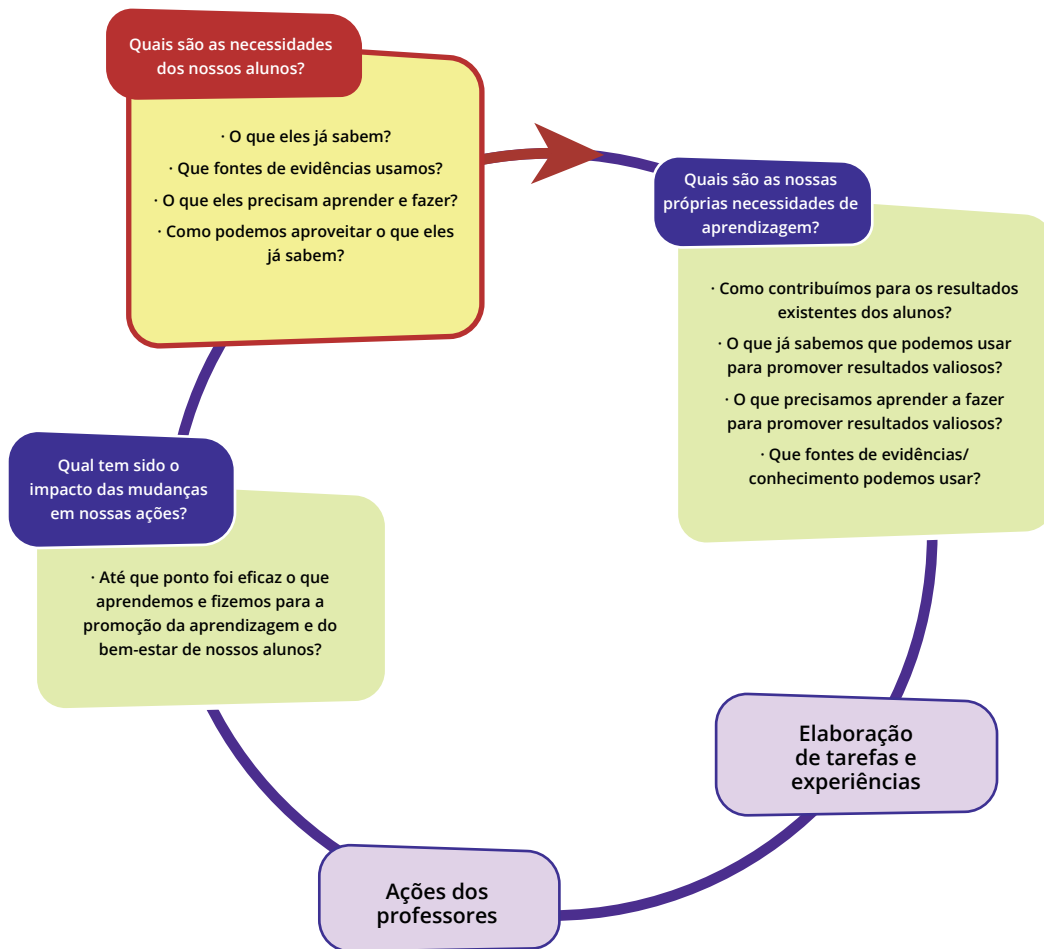


Figura 4. Ciclo de investigação e construção de conhecimento do professor para a promoção de resultados valiosos para os alunos (Timperley et al., 2007)

Com relação à aprendizagem profissional colaborativa para o desenvolvimento da liderança docente, Harris (2005, p. 213) concluiu:

[...] para que a liderança docente se torne verdadeiramente transformadora, a literatura indica que precisam ser estabelecidos programas estruturados de colaboração ou networking, para garantir que professores líderes possam desenvolver plenamente seu potencial de liderança (Clemson-Ingram e Fessler, 1997; Gehrke, 1991). O potencial de liderança docente mostrou-se significativamente ampliado por meio da colaboração com professores de outras escolas, envolvimento na experimentação de novas abordagens de ensino, divulgação de descobertas para colegas e participação em pesquisa-ação (Darling-Hammond et al., 1995). Tais atividades foram identificadas como auxiliares no desenvolvimento da confiança e da reflexão dos professores sobre sua prática (Romerdahl, 1991; Munchmore e Knowles, 1993).

Em nossa pesquisa sobre aprendizagem de professores e desenvolvimento de liderança, descobrimos que:

No geral, as estratégias duplas de desenvolvimento da colaboração profissional, por exemplo, por meio de comunidades de aprendizagem profissional, redes on-line e outras formas de networking/colaboração, e do desenvolvimento de recursos práticos para uso pelos professores, parecem ser as abordagens mais predominantes e impactantes para compartilhar a aprendizagem [...] (Campbell et al., 2018, p. 29).

A colaboração pode envolver a coliderança da aprendizagem profissional, o co-desenvolvimento de recursos, estratégias e práticas de ensino, e o compartilhamento da aprendizagem de forma mais ampla nas escolas e redes profissionais.

O desenvolvimento profissional eficaz requer a concessão adequada de financiamento, tempo e recursos especializados

A disponibilização de desenvolvimento profissional, e a participação nele, requerem financiamento para cobrir os recursos envolvidos e os custos incorridos. Jay et al. (2017, p. 31) descreveram a atribuição de tempo para o desenvolvimento profissional como “a condição mais crucial” para o sucesso. A concessão adequada de tempo engloba diversos aspectos. Primeiro, os professores precisam de tempo livre para participar em atividades de desenvolvimento profissional fora de sua própria sala de aula (e/ou da escola). Segundo, os professores precisam de tempo integrado à sua jornada de trabalho para se envolver em reflexão, investigação e aprendizagem profissional contínua para aplicar, avaliar e adaptar mudanças em suas práticas de ensino e observar os impactos na aprendizagem dos alunos. Terceiro, os professores precisam de tempo para colaborar com seus pares dentro de suas escolas e em redes profissionais fora da escola. Quarto, o desenvolvimento profissional eficaz envolve aprendizagem por um período mais longo, visando permitir melhorias cumulativas no conhecimento e nas práticas dos professores. Por exemplo, em sua revisão sobre desenvolvimento e aprendizagem profissional, Darling-Hammond et al. (2009, p. 9) resumiram:

Uma análise de estudos experimentais bem elaborados constatou que um conjunto de programas que ofereciam uma quantidade considerável de horas-aula para o desenvolvimento profissional (variando de 30 a 100 horas no total), distribuídas por seis a doze meses, apresentou um efeito positivo e significativo no desempenho dos alunos. De acordo com a pesquisa, esses esforços de desenvolvimento profissional intensos, que disponibilizavam uma média de 49 horas por ano, potencializaram o desempenho dos alunos em aproximadamente 21 pontos percentuais. Outros esforços que envolveram uma quantidade limitada de tempo para o desenvolvimento profissional (variando de 5 a 14 horas no total) não mostraram efeito estatisticamente significativo na aprendizagem dos alunos.

Portanto, a concessão de tempo é essencial para o desenvolvimento profissional eficaz. Também são necessários recursos para oferecer conteúdo de qualidade e facilitar a aprendizagem. O acesso à experiência por meio da disponibilização de coaches, especialistas/facilitadores externos e professores com conhecimento especializado, além de oportunidades para participar de eventos de desenvolvimento profissional e de qualificação, é importante (Cordingley et al., 2015; CUREE, 2012; Sims et al., 2021; Timperley, 2008). Os recursos e materiais de ensino para apoiar a integração das práticas de mudança dos professores também são importantes. Por exemplo, em sua avaliação da implementação efetiva de mudanças a partir do desenvolvimento profissional, Sims et al. (2021, p. 51) observaram que:

Os recursos assumiram três formas fundamentais: documentos de orientação, recursos pedagógicos (como planos de aula ou recursos para alunos) e recursos tecnológicos (como iPads ou programas de computador). O tema unificador entre essas categorias era evidente: os professores acolheram os recursos que atenderam suas necessidades de forma simples e eficaz e abandonaram os que não o fizeram. A natureza precisa do recurso dependia da intervenção.

É importante ressaltar que a aprendizagem profissional também envolve os professores liderarem o desenvolvimento e o compartilhamento de recursos, para fornecer conteúdo especializado e prático para outros professores. No caso da abordagem de desenvolvimento de professores da HertsCam, Frost et al. (2019, p. 8) indicam que tais recursos apoiam a sustentabilidade do conhecimento e da aprendizagem:

Relacionado a isso está o desafio de garantir o legado do projeto. Isso envolve planejamento antecipado para tentar assegurar que o trabalho de desenvolvimento continue crescendo e que também se torne parte da memória institucional (Sergiovanni, 1992). As estratégias para esta finalidade incluem a produção de manuais para colegas, catálogos de materiais didáticos, relatórios de avaliação e similares.

Uma das ferramentas mais poderosas para prolongar o impacto do trabalho de desenvolvimento e garantir o legado é a narrativa que surge a partir do projeto de desenvolvimento. Ela pode tomar uma forma oral e ser compartilhada em vários cenários da rede e também pode ser publicada.

Portanto, o desenvolvimento profissional eficaz requer materiais que os professores possam usar na prática e o desenvolvimento e compartilhamento adicional dos recursos desenvolvidos durante a aprendizagem profissional.

O desenvolvimento profissional eficaz envolve que as lideranças do sistema, da escola e dos professores apoiem a importância do desenvolvimento profissional

A disponibilização de desenvolvimento profissional eficaz envolve liderança ativa, engajamento e apoio de líderes governamentais e da força de trabalho da educação, incluindo sindicatos de professores e educadores. Na mudança proposta por Thompson (2021, p. 116) para o “profissionalismo inteligente”, “o CPD terá recursos centrais e estará disponível para apoiar trabalhadores, professores e diretores como parte de sua carga de trabalho, não além dela”.

O envolvimento ativo e o apoio dos dirigentes escolares para o desenvolvimento profissional são vitais. Conforme indicado na Figura 3, a OCDE (2021) conceitua a importância da liderança escolar e do desenvolvimento profissional como influenciando a cultura escolar, as práticas de sala de aula e a aprendizagem dos alunos. A excelente síntese de evidências de Robinson, Hohepa e Lloyd (2009) envolvendo 134 estudos intitulada *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why* (Liderança escolar e resultados estudantis: identificando o que funciona e porque), identificou a

importância da “liderança pedagógica”, sendo a prática mais impactante dos dirigentes escolares “promover e participar na aprendizagem e no desenvolvimento do professor” (p. 38, 39). Os dirigentes escolares podem: (co)estabelecer uma visão, prioridades e planos compartilhados para o desenvolvimento profissional; assegurar a disponibilização de oportunidades e recursos relevantes; estabelecer a aprendizagem profissional colaborativa como parte essencial da cultura escolar; e dar o exemplo sobre a importância da aprendizagem profissional, envolvendo-se com a equipe e em seu desenvolvimento profissional (Campbell e Osmond-Johnson, 2018; Cordingley et al., 2019; Hord, 1997; Sims et al., 2021).

A defesa (advocacy) e o apoio dos dirigentes escolares à liderança docente são necessários e importantes. Como Crowther et al. (2002, p. 33) observaram: “Onde vimos a liderança docente começar a florescer, os diretores a apoiaram ativamente ou, pelo menos, a encorajaram”. Os dirigentes escolares podem viabilizar a liderança docente por: cultivar uma cultura escolar que valorize e ofereça oportunidades para que os professores exerçam sua influência de liderança;

solucionar restrições práticas, como de tempo e recursos, para permitir o desenvolvimento da liderança dos professores; fomentar a colaboração profissional; e oferecer oportunidades para os professores liderarem e participarem na tomada de decisões e nas mudanças educacionais (Nguyen et al., 2019). Isso significa que os dirigentes escolares também precisam aprender, de forma intencional, como apoiar efetivamente a liderança docente (York-Barr e Duke, 2004).

Por fim, como foi indicado ao longo desta revisão, a liderança do professor em seu próprio desenvolvimento profissional e a liderança na aprendizagem profissional dos colegas é importante. Os professores valorizam oportunidades para desenvolvimento profissional liderado por colegas, nas quais podem colaborar, aprender juntos, co-desenvolver e compartilhar conhecimento e recursos práticos e desprivatizar suas práticas, compartilhando e aprendendo além de suas próprias salas de aula (Campbell et al., 2018). Em sua revisão da pesquisa sobre liderança docente, Wenner e Campbell (2017, p. 152) explicaram:

um dos deveres principais dos professores líderes costuma ser apoiar a aprendizagem profissional dos colegas. Como tal, foi encorajador descobrir que muitos professores se beneficiaram do Desenvolvimento Profissional (DP) oferecido pelos professores líderes. Os professores líderes não apenas forneceram mais oportunidades para o DP (Carpenter e Sherretz, 2012), como também para um DP de maior qualidade e mais relevante (Hickey e Harris, 2005; Vernon-Dotson, 2008; Westfall-Rudd, 2011). Além disso, os professores líderes foram encarados como recursos capazes de fornecer assistência e apoio pedagógico e de conteúdo em outros formatos, além do DP (Gordin, 2010; Margolis e Deuel, 2009).

A liderança docente no desenvolvimento profissional e a aprendizagem profissional colaborativa são importantes.

Na Tabela 1, descrevemos como as características do desenvolvimento profissional eficaz são incorporadas na concepção e implementação do projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores.

Tabela 1. Características do desenvolvimento profissional eficaz e do projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores

O desenvolvimento profissional eficaz:	Concepção e implementação do projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores
<i>está associado às prioridades identificadas pelos professores para seu trabalho, visando suprir as necessidades dos alunos, melhorar a aprendizagem deles e aperfeiçoar os resultados estudantis relacionados;</i>	Os professores participam em processos de desenvolvimento facilitados para identificar um foco primordial, visando criar um Plano de Ação para liderar processos de desenvolvimento em sua escola e usar práticas de avaliação formativa para apoiar a aprendizagem de seus alunos.
<i>é diferenciado pelos valores profissionais, experiências e trabalho dos professores em seus contextos escolares e de sala de aula;</i>	Os Círculos de aprendizagem liderados por professores incluem processos de apoio às reflexões e conexões dos professores, seus valores profissionais, experiências e trabalho, incluindo o uso de reflexões escritas, portfólio de evidências e apresentações curtas.

O desenvolvimento profissional eficaz:	Concepção e implementação do projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores
<p><i>fornece conteúdo de qualidade, útil, embasado em pesquisas e prática e relevante para as necessidades de desenvolvimento profissional identificadas;</i></p>	<p>O projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores oferece materiais e recursos de qualidade embasados em pesquisa e prática para apoiar a compreensão, aplicação, revisão e adaptação da liderança da mudança educacional e o uso de avaliação formativa e práticas de feedback.</p>
<p><i>apoia a aprendizagem profissional ativa embasada em evidências, processos de investigação, reflexão crítica e a aprendizagem profissional colaborativa visando valorizar e desenvolver a liderança e a agência profissional dos professores;</i></p>	<p>Os professores estarão envolvidos em diversas oficinas de desenvolvimento profissional com facilitador, círculos de aprendizagem profissional colaborativa, processos de desenvolvimento de liderança e reflexão e investigação profissional ativa em seu trabalho diário e elaborarão reflexões escritas, portfólios e apresentações curtas.</p>
<p><i>requer concessão adequada de financiamento, tempo e recursos especializados;</i></p>	<p>O projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores disponibiliza tempo adequado para atividades de desenvolvimento profissional e para investigação e aprendizagem profissional ao longo de um ano letivo completo, além de facilitadores especializados, pesquisadores e materiais para apoiar a aprendizagem e as práticas dos professores.</p>
<p><i>envolve que as lideranças do sistema, da escola e dos professores apoiem a importância do desenvolvimento profissional”.</i></p>	<p>O projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores envolve desenvolver e valorizar a liderança docente; o sindicato de professores, os dirigentes do sistema educacional e os dirigentes escolares estarão engajados na compreensão do projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores e nas práticas promissoras identificadas para o uso da avaliação formativa.</p>

Tendo discutido as características dos sistemas educacionais de alta qualidade e como apoiar a liderança docente e o desenvolvimento profissional eficaz, discutiremos agora a avaliação formativa e o feedback como abordagens especialmente poderosas para apoiar o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Avaliação Formativa

A avaliação é um dos maiores impulsionadores da aprendizagem dos alunos na sala de aula, definindo e hierarquizando metas de aprendizagem para eles e direcionando como abordam a aprendizagem. As salas de aula que enfatizam a avaliação formativa envolvem os alunos na participação ativa no processo de avaliação durante sua aprendizagem; eles usam as informações sobre avaliação para orientar sua própria aprendizagem. Quando a avaliação formativa é implementada, a avaliação é encarada como uma pedagogia transparente mediada pelo diálogo, feedback contínuo e por um compromisso mútuo dos professores e aluno com a aprendizagem. No quadro 3, resumimos as características da avaliação formativa. Conforme observado por Birenbaum, Kimron e Shilton (2011), nas salas de aula em que o foco é a avaliação formativa, a “colaboração, ajuda mútua, compartilhamento de conhecimento e reflexão como um hábito mental” (p. 36) são predominantes, com atividades de avaliação formativa associadas para uma aprendizagem mais profunda (Entwistle, 1986) e aumento da autoeficácia e motivação para a aprendizagem (Boekaerts e Corno, 2005; Pajares, 1996).

A avaliação formativa funciona como uma prática de avaliação em sala de aula em conjunto com práticas de avaliação sumativa (ou seja, avaliações que buscam avaliar e relatar a aprendizagem do aluno). Juntas, as avaliações formativa e sumativa apoiam um programa de avaliação que monitora, apoia e reporta a aprendizagem do aluno. Em contextos de avaliação com forte ênfase em avaliações sumativas tradicionais (por exemplo, testes e exames em larga escala), a avaliação formativa ainda é extremamente valiosa. Em resumo, a avaliação formativa fortalece o papel da avaliação nas salas de aula e ajuda os alunos a se prepararem melhor para as atividades de avaliação sumativa. Pesquisas sugerem que, quando a avaliação formativa é implementada nas salas de aula, as pontuações dos alunos em avaliações sumativas e em larga escala aumentam, com benefícios adicionais para a motivação, autoeficácia e metacognição dos alunos: “Nos últimos 25 anos, pelo menos 15 revisões substanciais, que resumiram alguns milhares de pesquisas, documentaram o impacto positivo significativo das práticas de avaliação em sala de aula sobre os alunos” (Leahy e Wiliam, 2009, p. 2).

Quadro 3. Características da avaliação formativa

A avaliação formativa envolve a integração intencional de feedback ao longo do ensino para apoiar e acelerar a aprendizagem do aluno por meio de diversas atividades de avaliação cotidianas que:

- *Esclarecem as metas de aprendizagem e os critérios de sucesso*
- *Engajam os alunos no questionamento de significados e em discussões em sala de aula*
- *Envolvem atividades de autoavaliação e de avaliação por pares*
- *Monitoram o progresso em direção às metas de aprendizagem por meio de diversas formas de feedback sobre as etapas seguintes de desenvolvimento*

Histórico e implementação da avaliação formativa

As origens da avaliação formativa estão situadas na área de avaliação de programas. Inicialmente reconhecida por Scriven (1967) como um processo de avaliação para fornecer informações para o aprimoramento de programas, a avaliação formativa foi, então, aplicada de forma mais geral a contextos educacionais. Nas salas de aula, a noção de avaliação formativa foi primeiramente associada ao uso de informações sobre avaliação pelos professores para ajustar e adaptar sua prática de ensino a fim de dar mais apoio à aprendizagem dos alunos. A ênfase estava nos professores, não nos alunos, como usuários ativos das informações sobre avaliação.

Em 1998, Black e Wiliam escreveram um artigo seminal que revisou mais de 250 estudos sobre feedback, observando que “diversos estudos apresentam evidências sólidas de que as inovações projetadas para fortalecer o feedback frequente que os alunos recebem sobre sua aprendizagem resultam em benefícios substanciais para a aprendizagem” (p. 7). Com base nessa revisão, o Assessment Reform Group (Grupo de Reforma da Avaliação), no Reino Unido, desenvolveu um conjunto de princípios fundamentais sob a insígnia avaliação para a aprendizagem. Essa mudança intencional do termo “avaliação formativa” para “avaliação para a aprendizagem” pretendia trazer mais precisão ao conceito de avaliação formativa, enfatizando a distinção entre atividades de avaliação formativa e sumativa, assim como o papel ativo que os alunos devem desempenhar nos processos de avaliação. O quadro 4 apresenta a definição de Avaliação para a Aprendizagem (ApA) desenvolvida pelo Grupo de Reforma da Avaliação e seus dez princípios identificados como uma parte totalmente integrada do ensino e aprendizagem e como uma atividade compartilhada por alunos e professores.

Foi algum tempo depois do trabalho do Grupo de Reforma da Avaliação que a ApA começou a ganhar atenção mundial como uma prática impactante que apoiava o ensino eficaz e aprimorava a aprendizagem dos alunos. Desde então, a ApA foi amplamente adotada em políticas e práticas educacionais em países de todos os continentes (consulte Birenbaum et al., 2015; Laveault e Allal, 2016). Como um fenômeno mundial, não surpreende que a ApA tenha sido adaptada durante sua implementação em vários contextos, conduzindo atualmente implementá-la. Conforme inicialmente observado por Marshall e Drummond (2006), a implementação da ApA varia de acordo com a letra (procedimentos) (ou seja, a implementação procedural e gradual) e o espírito (atitude) (ou seja, a mudança pedagógica generalizada na qual a ApA se torna um impulsionador do ensino e aprendizagem). Dada a amplitude da implementação, os efeitos na aprendizagem variam amplamente (Laveault e Allal, 2016). Como Baird et al. (2014) concluem em sua revisão da situação, descobertas consistentes na pesquisa empírica sugerem um “impacto modesto, mas educacionalmente significativo, no ensino e na aprendizagem” (p. 6).

É importante ressaltar que os desafios potenciais para a adoção generalizada da ApA foram observados por meio de esforços repetidos de implementação em todos os contextos. Esses desafios incluem:

- promulgar um desenvolvimento profissional eficaz em todo o sistema e apoiar o conhecimento, as crenças e as práticas dos professores sobre a ApA (DeLuca et al., 2015; DeLuca et al., 2019; Heitink et al., 2016);
- mudar as culturas de avaliação de extremamente sumativas para formativas (Baird et al., 2014; Heitink et al., 2016; Shepard, 2000); e
- suplantando a implementação procedimental da ApA, a fim de acolher o espírito (atitude) da ApA nas escolas (Brooks et al., 2021; DeLuca et al., 2019; James e McCormick, 2009; Marshall e Drummond, 2006).

A superação desses desafios exige compromissos duradouros com a aprendizagem profissional contínua que geralmente envolvem modelos colaborativos de aprendizagem profissional, utilizando especialistas em avaliação e coaches educacionais e uma ênfase contínua na prática reflexiva (DeLuca et al., 2015; DeLuca et al., 2019).

Quadro 4. Definição e princípios de Avaliação para a Aprendizagem desenvolvidos pelo Grupo de Reforma da Avaliação (2002)

Definição de ApA:

“o processo de buscar e interpretar evidências para uso por alunos e seus professores, a fim de decidir onde os alunos estão em sua aprendizagem, para onde precisam ir e qual é a melhor forma de chegar lá”.

Princípios da ApA:

- 1. A Avaliação para a Aprendizagem faz parte de um planejamento eficaz***
- 2. A Avaliação para a Aprendizagem deve se concentrar em como os alunos aprendem***
- 3. A Avaliação para a Aprendizagem é central para a prática em sala de aula***
- 4. A Avaliação para a Aprendizagem é uma habilidade profissional fundamental***
- 5. A Avaliação para a Aprendizagem tem impacto emocional nos alunos e professores***
- 6. A Avaliação para a Aprendizagem afeta a motivação do aluno***
- 7. A Avaliação para a Aprendizagem promove o compromisso com as metas de aprendizagem e os critérios de avaliação***
- 8. A Avaliação para a Aprendizagem ajuda os alunos a saber como melhorar***
- 9. A Avaliação para a Aprendizagem incentiva a autoavaliação***

Definições e características fundamentais da avaliação formativa contemporânea

A ApA continuou evoluindo como conceito desde a sua definição inicial apresentada pelo Grupo de Reforma da Avaliação em 2002. Em 2004, Black et al. definiram a ApA como distinta de outros propósitos de avaliação:

A Avaliação para a Aprendizagem é qualquer avaliação em que a prioridade de sua concepção e prática é servir ao propósito de promover a aprendizagem dos alunos. Assim, ela difere da avaliação concebida principalmente para servir aos propósitos de prestação de contas, classificação, ou certificação de competências. Uma atividade de avaliação pode ajudar na aprendizagem se fornecer informações que os professores e seus alunos podem usar como feedback para avaliar a si mesmos e uns aos outros e para modificar as atividades de ensino e aprendizagem nas quais estão engajados. Tal avaliação torna-se uma “avaliação formativa” quando a evidência é realmente usada para adaptar o trabalho de ensino para atender às necessidades de aprendizagem (p. 10).

Posteriormente, em 2009, Klenowski destacou a fundamental natureza integrada da ApA com as práticas cotidianas de professores e alunos: “A avaliação para a Aprendizagem é uma parte da prática cotidiana de alunos, professores e seus pares que busca, reflete e responde às informações originárias do diálogo, demonstração e observação de formas que melhoram a aprendizagem contínua” (Klenowski, 2009, p. 264). Em seu texto sobre a implementação global da ApA, Laveault e Allal (2016) definiram-na como: “a coleta e interpretação de informações sobre avaliação cujo uso intencional permite que professores e alunos, agindo individual ou interativamente, tomem decisões que tenham um impacto positivo no ensino e na aprendizagem” (p.7).

Subjacente a estas definições estão as características fundamentais da avaliação formativa contemporânea, distinguindo-a de outros propósitos e processos de avaliação nas escolas. Incorporada às atividades de ensino e aprendizagem, a ApA envolve, basicamente, as quatro estratégias inter-relacionadas descritas no Quadro 5, que se baseiam na coleta de evidências relacionadas à aprendizagem do aluno por meio de diversas atividades de avaliação cotidianas (Lysgaht, O’Leary e Ludlow, 2017; 2019).

Quadro 5. Estratégias da ApA (Lysgaht, O’Leary e Ludlow, 2017; 2019)

- 1. Esclarecer, compartilhar ou co-construir intenções de aprendizagem e critérios de sucesso com os alunos;**
- 2. Impulsionar o questionamento e a discussão em sala de aula para aprofundar a aprendizagem do aluno e fornecer feedback imediato para as etapas seguintes;**
- 3. Envolver-se em práticas de autoavaliação e de avaliação por pares para promover uma aprendizagem comunitária, a apropriação do aluno sobre sua aprendizagem e a agência do aluno;**
- 4. Fornecer feedback contínuo para diminuir a distância entre onde o aluno está e suas metas**

Quando usadas em combinação, as estratégias:

- permitem que os alunos se apropriem de sua aprendizagem e compreendam o que é o sucesso, motivando a aprendizagem;
- incentivam a agência do aluno em sua aprendizagem por meio do envolvimento em processos de autoavaliação e de avaliação por pares; e
- aceleram a aprendizagem, fornecendo feedback direcionado para diminuir a distância entre onde os alunos estão em sua aprendizagem, para onde precisam ir e a melhor forma de chegar lá.

Fundamentos conceituais da avaliação formativa

A ApA situa-se em uma visão sociocultural e construtivista da aprendizagem, que reconhece que a aprendizagem depende de uma comunidade colaborativa de alunos dentro das salas de aula. Dessa perspectiva, a aprendizagem do aluno é moldada não apenas por seu próprio desempenho e pela pedagogia do professor, mas também pela aprendizagem de outros na classe (Baird et al., 2014). Uma premissa fundamental da avaliação formativa é o reconhecimento de que a aprendizagem é resultado de uma construção compartilhada de significados dentro de uma comunidade de prática impulsionada por práticas avaliativas cotidianas (Willis, 2010).

Um segundo fundamento conceitual da avaliação formativa contemporânea é a necessária transferência de poder do professor para o aluno no processo de avaliação, que tradicionalmente permanecia com os professores. Nas práticas contemporâneas de avaliação formativa, os alunos têm agência e são criadores e usuários ativos das avaliações e das informações sobre elas. Incentivar os alunos a se tornarem mais ativos em relação aos resultados dos processos de avaliação implica o cultivo de habilidades fundamentais de autorregulação e metacognição:

- **Autorregulação** é compreendida como o ajuste do comportamento e das práticas de aprendizagem dos indivíduos de forma a melhor capacitá-los para atingir seus objetivos.
- **Metacognição** envolve a conscientização do indivíduo sobre essa prática.

Por meio de processos de autoavaliação e de avaliação por pares, os alunos apoiam a si mesmos e uns aos outros na fixação de metas de aprendizagem, identificando lacunas em sua aprendizagem e planejando as próximas etapas para seu desenvolvimento. Como Greene (2019) reconhece, esses processos estão necessariamente vinculados e funcionam, de forma simultânea, para melhorar a autorregulação e a correção dos alunos (ou seja, quando os comportamentos reguladores são influenciados por outros). Por meio de tais processos, os alunos se tornam mais autônomos, autorregulados e ativos em sua aprendizagem. Tornam-se menos dependentes do feedback dos professores e mais capazes de manter sua aprendizagem de forma interdependente, utilizando diversas práticas de avaliação e feedback (Hawe e Parr, 2014).

Por fim, a avaliação formativa contemporânea baseia-se fundamentalmente em dar e receber feedback visando impulsionar a aprendizagem do aluno. O feedback está no centro dos processos de autorregulação e correção. Nas salas de aula, o feedback envolve, de forma prática, a identificação de onde os alunos estão em sua aprendizagem e de onde precisam chegar para atingir as metas de aprendizagem. O feedback também deve apoiar os alunos na identificação de estratégias de aprendizagem produtivas para progredirem em sua aprendizagem. Em suma, o feedback é o combustível do motor da autorregulação.

O papel importante do *feedback*

O envolvimento contínuo em processos de feedback de alta qualidade gerados por autoavaliações e avaliações por partes e professores é fundamental para uma avaliação formativa eficaz. O relatório da OECD (2021) intitulado *Positive, High-achieving Students? What Schools and Teachers Can Do* (Alunos positivos e com alto desempenho? O que as escolas e os professores podem fazer) enfatizou a importância do feedback na promoção da aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem, cultura ou nível de habilidade. A pesquisa sobre feedback tem um histórico longo, com estudos mostrando, de forma consistente, que o feedback de alta qualidade pode apoiar e promover positivamente a aprendizagem do aluno e que o feedback de baixa qualidade pode limitar e desencorajar a aprendizagem (Wisniewski, Zierer e Hattie, 2020). De acordo com diversas revisões sistemáticas de pesquisas sobre feedback, a dimensão do efeito das práticas de feedback na aprendizagem dos alunos varia de 0,48 (Wisniewski et al., 2020) a 0,79 (Hattie e Timperley, 2007), sinalizando que o feedback é uma das pedagogias mais poderosas que os professores podem utilizar em suas salas de aula.

O fator chave para liberar o poder do feedback é compreender os diversos tipos de feedback e a melhor forma de implementá-los no ensino e na aprendizagem. Conforme observado no Relatório de 2021 da Education Endowment Foundation intitulado *Guidance Report on Teacher Feedback to Improve Pupil Learning* (Relatório de orientações sobre o feedback do professor para melhorar a aprendizagem dos alunos), o feedback pode:

- enfatizar diferentes áreas de conteúdo,
- ser entregue por meio de diferentes métodos,
- ser direcionado a diferentes pessoas/alunos e
- ser fornecido em diferentes momentos do processo de aprendizagem.

Dessa forma, o feedback é um processo complexo, mas extremamente valioso, no ensino e na aprendizagem. O estudo de Wisniewski et al. (2020) confirmou que o feedback é mais eficaz quando contém informações substanciais. O feedback simples, especialmente aquele que oferece reforço básico (ou seja, elogios) ou punição, tem pouco efeito na aprendizagem do aluno e, potencialmente, afeta negativamente a motivação dos alunos para aprender.

Conforme descrito na Figura 5, Hattie e Timperley (2007) desenvolveram um modelo para diversos tipos de feedback com base em uma análise conceitual da literatura e das evidências sobre feedback. Neste trabalho, eles expressaram, de forma sucinta, o objetivo do feedback nas salas de aula: “O objetivo do feedback era basicamente minimizar a discrepância entre o nível atual de desempenho ou compreensão de um aluno e a meta de aprendizagem pretendida” (p. 87).

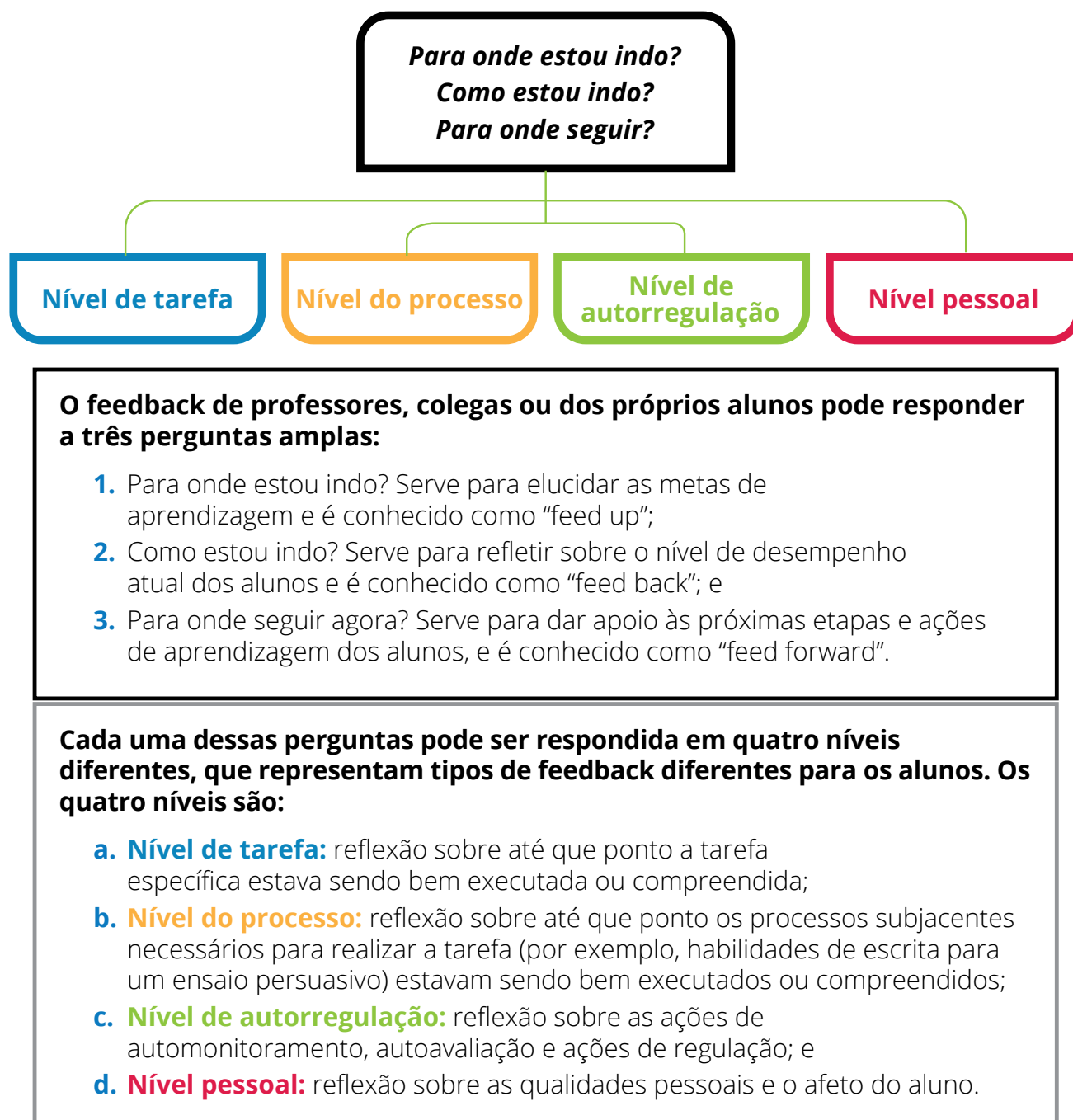


Figura 5. Um modelo de feedback para aprendizagem aprimorada (revisado com base em Hattie e Timperley, 2007)

Por meio de sua análise conceitual, Hattie e Timperley (2007) deduziram que, embora o feedback em nível pessoal e de tarefa fossem mais comuns nas escolas, o feedback em nível de autorregulação, seguido pelo feedback em nível do processo, foram mais eficazes no apoio ao progresso dos alunos. Eles também observaram que o feedback no nível de autorregulação e no nível do processo eram “poderosos em termos de processamento profundo e domínio de tarefas” (p. 90, 91).

No contexto da avaliação formativa contemporânea, conforme indicado na Figura 6, o feedback é encarado como uma força motriz fundamental e mapeia as principais estratégias da ApA. A integração das estratégias da ApA durante todo o período de aprendizagem cria uma sala de aula rica em feedback. Esse feedback permite ciclos de feedback positivo: oportunidades recorrentes para que os alunos revisitem sua aprendizagem com base no feedback e aprimorem seu trabalho. Os ciclos de feedback positivo promovem espirais de aprendizagem produtivas

que levam ao crescimento e desenvolvimento, enquanto os ciclos de feedback negativo inibem ou impedem a aprendizagem. Para promover ciclos de feedback positivo nas salas de aula, o feedback deve:

- estar ancorado em metas de aprendizagem explícitas,
- fornecer oportunidades para revisar o trabalho e integrar o feedback na aprendizagem, e
- ativar comportamentos autorreguladores nos alunos (por exemplo, por meio de autoavaliação e da avaliação por pares).

A pesquisa também mostrou que a integração das práticas cotidianas da ApA no ensino e na aprendizagem produz ganhos de produtividade para as práticas pedagógicas dos professores, visto que feedback sobre a eficácia das estratégias de ensino também é fornecido para eles (James e McCormick, 2009). Em suma, a avaliação formativa melhora tanto a aprendizagem como o ensino.

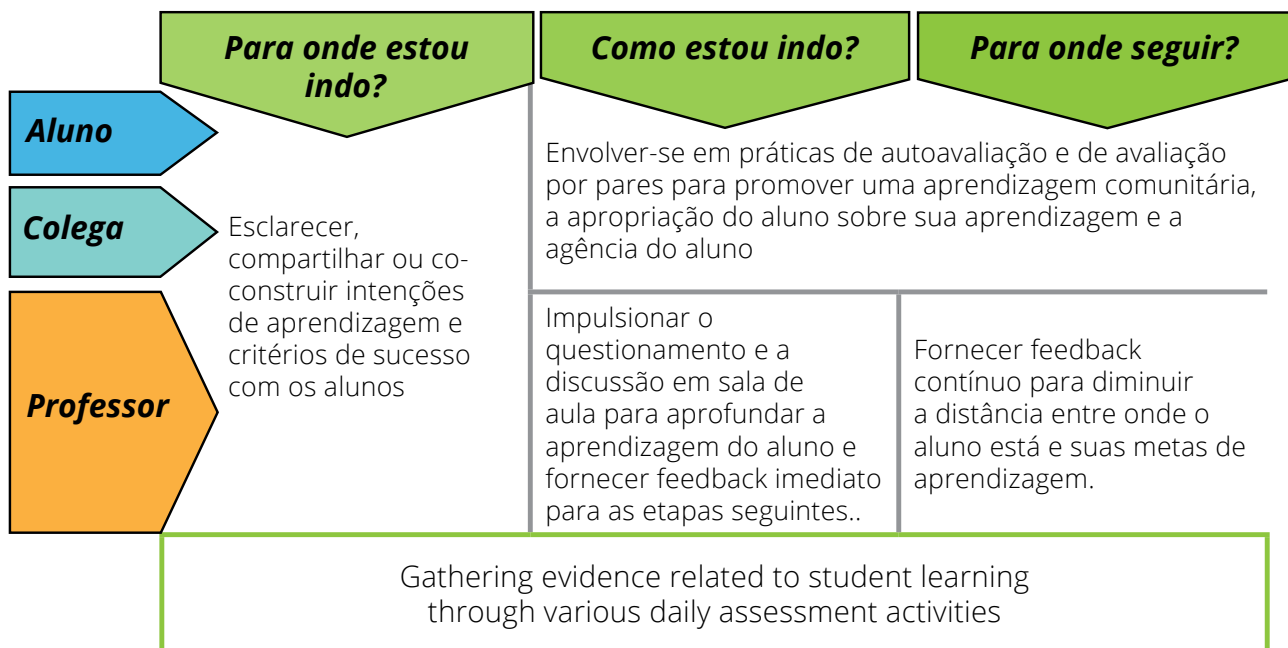


Figura 6. Modelo integrado de estratégias de ApA e uso de feedback (versão adaptada de William, 2018, baseada nos princípios e instrumentos da ApA para avaliação em sala de aula de Lysgaht, O’Leary e Ludlow, 2017 e 2019)

Estratégias de avaliação formativa embasadas em evidências

Diversas pesquisas em contextos educacionais investigaram o impacto de diferentes estratégias de avaliação formativa na aprendizagem, motivação e desempenho dos alunos. Embora as evidências científicas não sejam necessariamente unificadas ou abrangentes (Kingston e Nash, 2011), surgiram algumas tendências.

1. Embora o feedback seja essencial para impulsionar a aprendizagem, nem todo feedback tem o mesmo valor no apoio à aprendizagem do aluno.

Conforme mencionado acima, o feedback substancial que é focado em processos e níveis de autorregulação tem maior valor do que o feedback focado apenas em atividades de tarefa (Hattie e Timperly, 2007; Wisniewski et al., 2020). Além disso, o feedback de nível pessoal (geralmente na forma de elogio ou punição) pode ter um efeito contrário na aprendizagem. Um estudo com 1.079 alunos canadenses do ensino fundamental descobriu que, do ponto de vista deles, os processos de feedback do professor eram mais valorizados do que o feedback dos colegas e que as avaliações que esclareceram as intenções de aprendizagem e os critérios de sucesso foram extremamente valorizadas no apoio à sua aprendizagem (DeLuca et al., 2018).

2. Para que os processos de feedback e de ApA tenham um impacto positivo na aprendizagem, os professores precisam envolver-se na aprendizagem profissional contínua sobre avaliação formativa e receber apoio em diversos níveis.

Heitink et al. (2016) observaram os diversos fatores contextuais necessários para apoiar a implementação e a aceitação da avaliação formativa nas salas de aula. No nível da escola, esses fatores incluem a liderança e a cultura de avaliação escolar e o apoio ao desenvolvimento profissional. No nível da sala de aula, os fatores incluem os conhecimentos, habilidades, atitudes e crenças de professores e alunos, assim como o contexto de avaliação (ou seja, o alinhamento e a integração da ApA com o conteúdo e a pedagogia). As pesquisas sobre a adoção da ApA nas escolas sugerem que vários desses fatores podem ser eficazmente apoiados por meio de iniciativas de desenvolvimento profissional, que visam construir comunidades de aprendizagem em torno dos conceitos e práticas da ApA (Brooks et al., 2021). Essas comunidades devem ser estendidas aos alunos, visto que o ensino explícito dos conceitos, terminologia e processos da ApA demonstrou aumentar a aceitação e a percepção do valor desses processos pelos alunos (DeLuca et al., 2018).

3. Todas as estratégias da ApA baseiam-se na coleta de evidências de aprendizagem do aluno por meio de avaliações contínuas. Essas avaliações devem ser diversificadas e trianguladas.

A coleta de evidências relacionadas à aprendizagem do aluno por meio de várias estratégias de avaliação cotidianas é fundamental para a ApA. Uma estrutura comum para as estratégias da ApA inclui uma abordagem triangulada para coletar evidências e a oferta de diversas oportunidades de feedback para os alunos. A evidência triangulada aumenta a confiabilidade (ou seja, a consistência) e a validade (ou seja, a precisão) do feedback, garantindo que os alunos recebam mais de um feedback e, geralmente, de várias fontes (ou seja, feedback do professor, dos colegas e pessoal). De modo prático, por meio de uma abordagem de triangulação, os alunos são incentivados a pensar de forma mais crítica e profunda sobre sua aprendizagem e atividades. A evidência de aprendizagem e o feedback sobre as atividades do aluno podem ser gerados por meio de diversas atividades de avaliação.

Implementando a ApA na sala de aula

A implementação significativa da avaliação formativa contemporânea nas salas de aula frequentemente requer mudanças consideráveis nas práticas dos professores para adotar o espírito (atitude) da ApA. O objetivo é permitir que as estratégias de avaliação formativa conduzam o ensino e a aprendizagem nas salas de aula; avaliação é pedagogia. De forma específica, a experimentação e implementação contínuas das estratégias a seguir, com feedback dos alunos sobre a eficácia delas, promoverá uma abordagem da ApA para o ensino e a aprendizagem. É importante ressaltar que, embora a implementação inicial possa envolver a adoção procedimental de práticas específicas (ou seja, a implementação dos procedimentos da ApA), as estratégias da ApA devem ser cada vez mais incorporadas nos processos de ensino e aprendizagem por meio da reflexão contínua do professor, da aprendizagem profissional e do envolvimento explícito com os alunos no desenvolvimento de uma cultura de ApA dentro da sala de aula. Para cada estratégia, são apresentadas práticas selecionadas como uma caracterização inicial da estratégia em ação. Essas práticas foram extraídas de forma explícita do instrumento de Lysgaht, O'Leary e Ludlow sobre a ApA na sala de aula (2017, 2019) (veja também o Quadro 5). Embora elas forneçam insights iniciais sobre como cada estratégia pode ser usada na sala de aula, os professores podem ampliá-las para seu próprio contexto e considerar novas práticas que apoiem a estratégia.

Estratégia 1: Esclarecer, compartilhar ou co-construir intenções de aprendizagem e critérios de sucesso com os alunos

- As intenções de aprendizagem são declaradas usando palavras que enfatizam conhecimentos, habilidades, conceitos e/ou atitudes, ou seja, o que os alunos estão aprendendo, NÃO o que estão fazendo.
- Os alunos são lembrados sobre as associações entre o que estão aprendendo e o quadro geral da aprendizagem (por exemplo, "Estamos aprendendo a contar dinheiro para que, quando formos às compras, possamos conferir nosso troco").
- Linguagem adequada para crianças é usada para compartilhar as intenções de aprendizagem com os alunos (por exemplo, "Estamos aprendendo a dar um bom palpite (previsão) sobre o que provavelmente acontecerá a seguir na história").
- Os critérios de sucesso relacionados às intenções de aprendizagem são discriminados e compartilhados com os alunos.
- Os alunos demonstram que estão usando as intenções de aprendizagem e/ou critérios de sucesso enquanto estão trabalhando (por exemplo, ao verificar seu progresso em relação às intenções de aprendizagem e critérios de sucesso para a lição exibida no quadro-negro ou cavalete).

Estratégia 2: Impulsionar o questionamento e a discussão em sala de aula para aprofundar a aprendizagem do aluno e fornecer feedback imediato para as etapas seguintes.

- Técnicas de avaliação são usadas para facilitar a discussão em sala de aula (por exemplo, brainstorming).
- As perguntas são usadas para evocar o conhecimento prévio dos alunos sobre um tópico.
- Os alunos são incentivados a compartilhar o papel questionador com o professor durante as aulas (por exemplo, o professor rotineiramente convida os alunos a questionar as contribuições de seus colegas para as discussões).
- As respostas incorretas dos alunos são usadas para orientar o ensino e a aprendizagem (por exemplo, pede-se aos alunos que expliquem por que deram uma resposta específica).

- Os alunos conseguem explicar para outras pessoas o que estão aprendendo (por exemplo, se um visitante for à sala de aula, os alunos conseguiriam expressar o que estão aprendendo em termos que identifiquem o conhecimento, habilidades, conceitos e/ou atitudes que estão sendo desenvolvidos).

Estratégia 3: Envolver-se em práticas de autoavaliação e de avaliação por pares para promover uma aprendizagem comunitária, a apropriação do aluno sobre sua aprendizagem e a agência do aluno

- Os alunos têm a oportunidade, no início de uma aula ou atividade, de indicar até que ponto esperam que a aprendizagem seja desafiadora (por exemplo, usando as cores do semáforo).
- Os alunos são incentivados a registrar seu progresso usando, por exemplo, registros de aprendizagem.
- Os alunos são incentivados a usar diversas técnicas de avaliação para revisar suas próprias atividades (por exemplo, uma rubrica para avaliação; cores do semáforo, no qual a luz vermelha significa: o que não está funcionando e precisa parar?, a luz amarela significa: o que o aluno precisa esclarecer? e a luz verde significa: o que está funcionando bem e deve continuar?; polegares para cima/para baixo ou a técnica duas estrelas e um desejo, ou seja, duas aprendizagens que o aluno dominou e um desejo/necessidade que ele tem para continuar aprendendo).
- Um registro visual do progresso dos alunos é mantido para comemorar a aprendizagem deles e mostrar áreas de/para desenvolvimento (por exemplo, um painel exibindo o avanço na escrita de uma história ao longo de um período).
- É reservado tempo durante as reuniões de pais/responsáveis com os professores para que os alunos se envolvam em apresentar alguns aspectos de sua aprendizagem (por exemplo, os alunos selecionam um exemplo de sua melhor atividade para discussão na reunião).

Estratégia 4: Fornecer feedback contínuo para diminuir a distância entre onde o aluno está e suas metas de aprendizagem.

- O feedback para os alunos concentra-se na(s) intenção(ões) original(is) de aprendizagem e nos critérios de sucesso (por exemplo, “Hoje estamos aprendendo a usar corretamente a pontuação em nossa escrita e você usou letras maiúsculas e ponto final corretamente em sua história, muito bem”).
- As técnicas de avaliação são usadas durante as aulas para ajudar o professor a determinar até que ponto os alunos entendem o que está sendo ensinado (por exemplo, polegares para cima ou para baixo e/ou técnica duas estrelas e um desejo).
- As informações de diagnóstico de testes padronizados são usadas para identificar pontos fortes e necessidades no ensino e na aprendizagem.
- Os alunos são formalmente envolvidos em fornecer informações sobre sua aprendizagem para seus pais/responsáveis (por exemplo, portfólios ou registros de aprendizagem são levados para casa), para outros alunos de sua classe ou para outros visitantes da sala de aula.
- Em sua preparação para fornecer aos alunos feedback sobre sua aprendizagem, o professor consulta e compara seus registros de desempenho com as principais intenções de aprendizagem das aulas anteriores (por exemplo, o professor revisa uma lista de verificação, escala de classificação ou registro anedótico que eles compilaram).

Reunindo evidências sobre a aprendizagem do aluno

Todas as estratégias da ApA estão baseadas na coleta de evidências da aprendizagem do aluno e na participação em atividades de avaliação sobre essas evidências. A tipologia na Figura 7 é útil para organizar os tipos de evidências que os professores podem reunir em relação à aprendizagem dos alunos. Cada tipo de evidência é a base para avaliações significativas. A combinação dessas diversas formas de evidência contribui para uma abordagem triangulada para a avaliação do aluno em sala de aula.



Figura 7. Reunindo evidências sobre a aprendizagem do aluno

- **Observações** incluem observações de professores ou colegas sobre o desempenho do aluno e podem ser registradas digitalmente ou por meio de registros anedóticos mais tradicionais. A avaliação observacional orientadora pode significar o uso de uma rubrica ou guia de avaliação (por exemplo, uma lista de verificação) ou, em alguns casos, pode ser mais pontual. A coleta de evidências observacionais pode ser útil para oferecer aos alunos reflexões sobre sua aprendizagem e comportamentos em relação aos critérios de sucesso e metas de aprendizagem, ou como um acervo sobre o crescimento e o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo. As observações permitem avaliar as metas de aprendizagem baseadas no currículo, assim como as habilidades, comportamentos e atitudes de aprendizagem dos alunos. Exemplos de práticas de observação para avaliação formativa incluem:
 - Observações informais de atividades ou brincadeiras individuais ou colaborativas;
 - Observações formais usando um protocolo padronizado ou modelo de registro de leitura;
 - Observações documentadas usando um iPad ou dispositivo de gravação, ou através de uma foto;
 - Listas de verificação de observação (para comportamentos).

- **Conversas** oferecem oportunidades para feedback responsivo imediato. Por meio do diálogo, professores e colegas podem avaliar a compreensão dos alunos e apoiá-los nas próximas etapas. Novamente, as conversas podem ser guiadas por protocolos padronizados ou, como é o caso mais frequente, ocorrer espontaneamente durante as atividades de aprendizagem. As conversas podem ser entre professor e aluno, envolver pequenos grupos ou toda a turma. Todas podem incluir evidências de avaliação da aprendizagem do aluno. Alguns exemplos de práticas de conversa para avaliação formativa incluem:
 - Questionamento imediato sobre as atividades individuais do aluno ou atividades em grupo (por exemplo: Por que você fez isso? O que você planeja fazer a seguir? Como isso se relaciona com nossas metas de aprendizagem?);
 - Atividades do tipo “Think-pair-share” (“Pensar, Compartilhar, Mostrar”): conceder tempo para o aluno pensar, individualmente, em respostas para as perguntas, compartilhar as respostas com os colegas e, em seguida, compartilhar as respostas com o grupo maior;
 - Quatro quadrantes: faça uma pergunta que suscite respostas de ponto de vista. Depois, peça aos alunos que se movam para um dos quatro cantos da sala com base em seu ponto de vista. Os alunos podem discutir seus pontos de vista com seus pares e com todo o grupo;
 - Grupo pequeno ou conferência 1:1: com ou sem perguntas predefinidas, envolva os alunos na discussão sobre a atividade em andamento;
 - Cartões de saída: após uma aula ou dia de aprendizagem, peça aos alunos que reflitam sobre o que funcionou e o que não funcionou (ou seja, feedback para professor e aluno visando apoiar as próximas etapas).
- **Produtos** têm sido, tradicionalmente, objeto da maioria das atividades de avaliação em sala de aula. Refere-se a qualquer artefato da atividade do aluno, desde um questionário/teste a uma redação, exercício/apresentação ou outra atividade elaborada. Os produtos oferecem oportunidades naturais para feedback formativo (por meio de avaliações próprias, de colegas ou de professores) da atividade em andamento, assim como feedback da realização de avaliações sumativas. Alguns exemplos de práticas de avaliação formativa relacionadas a produtos incluem:
 - Feedback 1:1 de colegas ou professores sobre a atividade em andamento: usando uma rubrica, forneça feedback relacionado às metas de aprendizagem e critérios de avaliação para a atividade em andamento.
 - Mostrar e contar: o aluno compartilha a atividade em andamento e solicita feedback por escrito do professor ou de um colega;
 - Mural do progresso: os alunos autoavaliam sua atividade em andamento usando os critérios de avaliação (conforme descritos no quadro-negro ou quadro de avisos). O objetivo é avaliar como as atividades deles estão e o que precisam fazer para “progredir” para o próximo nível.

Recursos adicionais para ajudar os professores a implementar a ApA em suas salas de aula podem ser encontrados nos sites apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Recursos de ApA para professores

Avaliação das estratégias de aprendizagem	Fonte
<i>AfL in Practice (ApA na prática)</i>	Cambridge Assessment
<i>Strategies For Assessment For Learning (Estratégias de Avaliação para a Aprendizagem)</i>	Structural Learning

Avaliação das estratégias de aprendizagem	Fonte
<i>Formative Assessment Strategies: A Teacher's Guide (Estratégias de Avaliação Formativa: guia do professor)</i>	Structural Learning
<i>Planning Assessment with Instruction Video Library (Planejamento de avaliação com videoteca de instruções)</i>	EduGAINS
<i>Pedagogical Documentation: K-2 (Documentação pedagógica: Educação infantil)</i>	Ontario Ministry of Education
<i>Pedagogical Documentation Revisited: K-12 (Documentação pedagógica: Educação infantil)</i>	Ontario Ministry of Education
<i>Assessment for Learning Resources (Avaliação de recursos de aprendizagem)</i>	Canadian Assessment for Learning Network
<i>Assessment for Learning Strategies to Improve Learning for ALL Students (Estratégias de avaliação para a aprendizagem para melhorar a aprendizagem de TODOS os alunos)</i>	Damien Cooper
<i>7 Smart, Fast Ways to do Formative Assessment (7 formas inteligentes e rápidas de realizar uma avaliação formativa)</i>	Edutopia
<i>20 Simple Assessment Strategies You Can Use Every Day (20 estratégias simples de avaliação que você pode usar todos os dias)</i>	TeachThought
<i>10 Assessments You Can Perform in 90 Seconds (10 avaliações que você pode realizar em 90 segundos)</i>	TeachThought

Avaliação e feedback formativos possibilitados pela tecnologia

Assim como a avaliação formativa, a integração da tecnologia na sala de aula busca apoiar e promover a aprendizagem dos alunos (Hammond, 2013). Quando associada, a tecnologia tem o potencial de aprimorar os processos de avaliação formativa para torná-los mais eficientes e eficazes para alunos e professores (Pellegrino e Quellmalz, 2011; Shute e Rahimi, 2017). Além disso, as tecnologias digitais são uma parte cada vez maior dos currículos escolares e estão associadas à escola, ao trabalho e ao sucesso na vida (OCDE, 2018).

Na esfera da avaliação, tecnologias digitais comuns foram adotadas nos processos de avaliação em sala de aula (por exemplo, laptops, tablets, software), além das ferramentas criadas deliberadamente para tarefas de avaliação (por exemplo, software de feedback automatizado) (Blundell, 2021; Harris et al., 2010). Os usos atuais da tecnologia nas salas de aula para fins de avaliação multiplicam-se rapidamente, resultando em uma variedade de ferramentas e opções digitais para os professores. Avaliações adaptativas, portfólios eletrônicos, feedback colaborativo, software de avaliação, ferramentas digitais de autoavaliação e de avaliação por pares e pacotes para análise de avaliações estão entre as plataformas atuais que moldam a realidade da avaliação digital em algumas salas de aula. Dependendo do contexto local e da disponibilidade, existem tecnologias para apoiar as práticas de sala de aula dos professores.

Reconhecendo que a avaliação formativa eletrônica envolve o uso de tecnologia no processo social de avaliação formativa, Pachler et al. (2009, p. 4) fornecem uma definição útil de avaliação digital em sala de aula:

A avaliação digital é o uso das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) para apoiar o processo iterativo de coletar e analisar informações sobre a aprendizagem dos alunos por professores e alunos e de avaliá-la em relação ao desempenho anterior e à conquista dos resultados de aprendizagem pretendidos, assim como dos resultados não intencionais, de uma forma que permita ao professor ou ao aluno ajustar a trajetória de aprendizagem.

Em uma das revisões mais recentes sobre tecnologias digitais para avaliações escolares, Blundel (2021) examinou pesquisas de 2009 a 2019 e descobriu que as ferramentas digitais são usadas para diversas funções de avaliação:

- correção automatizada,
- feedback imediato para alunos e professores,
- redução no volume de trabalho,
- acompanhamento e monitoramento do progresso do aluno e maior adequação das avaliações às habilidades de aprendizagem dos alunos,
- promoção de uma visão de avaliação voltada para o aluno,
- coleta e curadoria de diversas formas de evidências de aprendizagem, incluindo suporte ao armazenamento avançado, velocidade e escalabilidade das avaliações (Pachler et al., 2009)
- e feedback dos colegas e autoavaliação/reflexão.

Blundel (2021) observou que as tecnologias digitais avançadas possibilitam o uso de ambientes de jogos e realidades virtuais/aumentadas para avaliação e feedback relacionado a diversas tarefas, gravação de vídeo para apoiar feedback e reflexão mais profundos e portfólio eletrônico que permita aos alunos reunir diversos produtos de aprendizagem. Blundel (p. 295) argumentou que, por meio dessas avaliações eletrônicas, “a pedagogia é apoiada pelas eficiências e diversificações possibilitadas pelos usos das tecnologias digitais na avaliação escolar. Esses usos permitem ainda mais agência do professor na seleção e aplicação de abordagens no elo entre ensino, aprendizagem e avaliação”.

A extensão do uso da tecnologia para apoiar as estratégias de avaliação formativa dependerá de diversos fatores, incluindo:

- disponibilidade de tecnologia,
- conhecimento e habilidade tecnológicos de professores e alunos, e
- largura de banda dos alunos (ou seja, grau de pobreza digital; Doucet et al., 2020).

O que é evidente na literatura emergente é que há tecnologia disponível para apoiar todas as dimensões da avaliação formativa contemporânea, desde o esclarecimento de metas e intenções de aprendizagem até a coleta de diversas formas de evidências para apoiar o processo de feedback próprio, entre colegas e do professorado.

Todavia, é importante ressaltar que a avaliação formativa eficaz não depende do uso de tecnologia digital pelos professores, nem o professor precisa de formas avançadas de tecnologia para se envolver na avaliação formativa digital. *A mensagem principal é que existe uma gama de práticas contemporâneas de avaliação formativa que vão desde nenhum uso de tecnologia até o uso de tecnologia avançada.*

Considerações finais

O projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores envolve oportunidades de desenvolvimento profissional com facilitação para apoiar a liderança dos professores nos processos de mudança educacional em suas escolas. Também envolve a compreensão e o uso de avaliações formativas e práticas de feedback pelos professores em suas salas de aula para apoiar a aprendizagem e o progresso dos alunos. O projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores também envolve uma dimensão de pesquisa com equipes de pesquisadores nacionais que colaboram com os círculos de aprendizagem, incluindo professores, facilitadores e representantes de sindicatos de professores de cada país para ajudar a desenvolver, usar e avaliar os benefícios e resultados das práticas de avaliação formativa para o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos. Uma equipe de pesquisa internacional está fornecendo orientações sobre pesquisas relevantes para o projeto e sobre o projeto de pesquisa abrangente. Também está trabalhando em colaboração com todos os parceiros para identificar, descrever e relatar práticas de avaliação formativa eficazes e condições que apoiem essas práticas. Este é o primeiro relatório da equipe de pesquisa internacional. Ele oferece uma revisão de pesquisas relevantes para embasar o projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores e, especificamente, as abordagens dos professores para sua liderança e práticas de avaliação formativa e feedback.

Começamos situando o projeto Círculos de aprendizagem liderados por professores na discussão e pesquisa mais ampla sobre o desenvolvimento de sistemas educacionais de alta qualidade que apoiam tanto a melhoria da aprendizagem e o desempenho dos alunos como os resultados mais equitativos deles. Tendo como base e atualizando o ditado “a qualidade de um sistema educacional não pode superar a qualidade de seus professores” (Barber e Mourshed, 2007, p.13), discutimos quatro outras características dos sistemas educacionais de alta qualidade:

- O desenvolvimento da qualidade dos professores e da qualidade do ensino é fundamental para sistemas de educação de alta qualidade;
- A qualidade do ensino é influenciada pelo contexto de trabalho dos professores e pelas condições em seu sistema educacional, escola e sala de aula;
- “A qualidade de um sistema educacional não pode superar o quanto ele apoia, ampara e investe na condição de seus professores” (Thompson, 2021, p. 114); e
- Valorizar a liderança docente para a mudança e melhoria da educação é vital para criar e manter sistemas educacionais de alta qualidade.

Apoiar e possibilitar a liderança docente e garantir o acesso e o envolvimento no desenvolvimento profissional contínuo eficaz e na aprendizagem profissional contínua ao longo da carreira de um professor é fundamental para alcançar professores, sistemas de ensino e educação de alta qualidade. O conceito de que todos os professores têm, ou podem desenvolver, influência de liderança e liderar mudanças e melhorias educacionais dentro e fora de suas salas de aula e escolas está no âmago deste projeto. Também identificamos as seis características principais de um desenvolvimento profissional contínuo eficaz. Em especial, o desenvolvimento profissional contínuo eficaz:

- está associado às prioridades identificadas pelos professores para seu trabalho, visando suprir as necessidades dos alunos, melhorar a aprendizagem deles e aperfeiçoar os resultados estudantis relacionados;
- é diferenciado pelos valores profissionais, experiências e trabalho dos

professores em seus contextos escolares e de sala de aula;

- fornece conteúdo de qualidade, útil, embasado em pesquisas e prática e relevante para as necessidades de desenvolvimento profissional identificadas;
- apoia a aprendizagem profissional ativa embasada em evidências, processos de investigação, reflexão crítica e a aprendizagem profissional colaborativa visando valorizar e desenvolver a liderança e a agência profissional dos professores;
- requer a concessão adequada de financiamento, tempo e recursos especializados adequados; e
- envolve que as lideranças do sistema, da escola e dos professores apoiem a importância do desenvolvimento profissional”.

Dentro de uma escola, os professores e o ensino têm a maior influência na aprendizagem e nos resultados dos alunos. O trabalho dos professores importa. Em especial, o uso da avaliação formativa é uma das estratégias mais poderosas para apoiar a aprendizagem e o progresso dos alunos. Explicamos que a avaliação formativa envolve a integração intencional de feedback no ensino para apoiar e acelerar a aprendizagem do aluno por meio de diversas atividades de avaliação cotidianas que:

- Esclarecem as metas de aprendizagem e os critérios de sucesso;
- Envolvem os alunos em questionamentos de significado e discussões em sala de aula;
- Envolvem atividades de autoavaliação e de avaliação por pares; e
- Monitoram o progresso rumo às metas de aprendizagem por meio de diversas formas de feedback sobre as etapas seguintes de desenvolvimento.

Traçamos o desenvolvimento, as definições e as características da avaliação formativa ao longo do tempo e a mudança contemporânea para uma ênfase na Avaliação para a Aprendizagem (ApA). O Grupo de Reforma da Avaliação (2002) definiu a ApA como: “o processo de buscar e interpretar evidências para uso por alunos e seus professores, a fim de decidir onde os alunos estão em sua aprendizagem, para onde precisam ir e qual é a melhor forma de chegar lá”. Lysghat, O’Learly e Ludlow (2017, 2019) delinearão as quatro estratégias principais da ApA:

- 1.** Esclarecer, compartilhar ou co-construir intenções de aprendizagem e critérios de sucesso com os alunos;
- 2.** Impulsionar o questionamento e a discussão em sala de aula para aprofundar a aprendizagem do aluno e fornecer feedback imediato para as etapas seguintes;
- 3.** Envolver-se em práticas de autoavaliação e de avaliação por pares para promover uma aprendizagem comunitária, a apropriação do aluno sobre sua aprendizagem e a agência do aluno;
- 4.** Fornecer feedback contínuo para diminuir a distância entre onde o aluno está e suas metas de aprendizagem.

Essas estratégias podem ser aplicadas regularmente no trabalho dos professores com seus alunos. Com base em Hattie e Timperley (2007), refletimos sobre como o feedback de professores, colegas ou dos próprios alunos pode responder três perguntas amplas:

- 1. Para onde estou indo?** Serve para elucidar as metas de aprendizagem e é conhecido como “feed up”;
- 2. Como estou indo?** Serve para refletir sobre o nível de desempenho atual dos alunos e é conhecido como “feed back”; e
- 3. Para onde seguir agora?** Serve para dar apoio às próximas etapas e ações de aprendizagem dos alunos, e é conhecido como “feed forward”.

Estratégias práticas para desenvolver, adaptar e aplicar a ApA em salas de aula foram identificadas, incluindo abordagens com e sem uso de tecnologia, e a importância de reunir e analisar evidências de observações, conversas e produtos para embasar o feedback visando apoiar a aprendizagem dos alunos.

Há evidências de longa data sobre o efeito poderoso da avaliação formativa na aprendizagem dos alunos e também sobre a importância do trabalho dos professores como fundamental para melhorar a aprendizagem e os resultados dos alunos. Esses entendimentos e implicações políticas e práticas associadas tornaram-se ainda mais urgentes e necessários no contexto dos desafios e mudanças globais e locais. A pandemia global teve um efeito profundo na aprendizagem, na equidade e no bem-estar dos alunos, e no trabalho e na vida profissional dos professores. Outras mudanças e desafios resultantes de mudanças sociais, econômicas, climáticas, tecnológicas, geopolíticas, migratórias e demográficas também estão afetando o trabalho das escolas. A educação deve estar no cerne da passagem por essas mudanças e no apoio para que cada aluno aprenda a ter sucesso nos tempos atuais e a contribuir ativamente para o futuro que almeja. Decisivamente, apoiar todos os alunos para que atinjam seu potencial máximo envolve equipar os professores para apoiar a diversidade dos alunos e sua gama de necessidades. Neste trabalho vital e complexo, os professores, sua liderança e seu trabalho importam; mas não se pode pedir aos professores que façam isso sozinhos. Sistemas de educação de alta qualidade requerem líderes governamentais trabalhando em colaboração com sindicatos de professores e profissionais da educação, priorizando a importância da educação, incluindo investir, respeitar, confiar e desenvolver os professores e o ensino, visando apoiar a aprendizagem, a equidade e o bem-estar dos alunos.

Referências bibliográficas

- Assessment Reform Group (ARG). (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge.
- Baird, J., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G., & Steen-Utheim, A. T. (2014). *State of the field review: Assessment and learning (Case No. 13/4697)*. Retrieved from the University of Oxford, Norwegian Knowledge Centre for Education website <http://goo.gl/r8zTcG>
- Bangs, J., & Frost, D. (2015). Non-positional teacher leadership: Distributed leadership and self-efficacy. In J. Evers & R. Kneyber (Eds.), *Flip the System: Changing Education From the Ground Up* (pp.91-107). Routledge.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company.
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 35-48.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black Quadro*. King's College.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black Quadro: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9-21.
- Blundell, C. N. (2021). Teacher use of digital technologies for school-based assessment: a scoping review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 279-300.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research Report Number 637. General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Brooks, C., Burton, R., Van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K., & Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of professional learning intervention using a new student-centered feedback model. *Studies in Educational Evaluation*, 68. DOI:10.1016/j.stueduc.2020.100943
- Campbell, C. (2018). Realizing professional capital, by, for and with the learning profession: Lessons from Canada. In H. J. Malone, S. Rincón-Gallardo & K. Kew (Eds). *The future directions of educational change: Social justice, professional capital and systems change* (pp. 117-134). Routledge. DOI:[10.4324/9781315269955-9](https://doi.org/10.4324/9781315269955-9)
- Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., Zeichner, K. & Hobbs-Johnson, A. with Brown, S., DaCosta, P., Hales, A., Kuehn, L., Sohn, J. & Steffensen, K. (2017). *The state of educators' professional learning in Canada: Final research report*. Learning Forward. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/state-of-educators-professional-learning-in-canada.pdf>
- Campbell, C. & Osmond-Johnson, P. (2018). Leading teachers' professional learning and development for outstanding teaching. *Wales Journal of Education*, 20(2), 35-62. DOI:[10.16922/wje.20.2.4](https://doi.org/10.16922/wje.20.2.4)

- Campbell, C., Lieberman, A & Yashkina, A. with Alexander, S. & Rodway, J. (2018). *The teacher learning and leadership program: Final research report*. Ontario Teachers' Federation. <https://www.otfleo.on.ca/en/wp-content/uploads/sites/2/2018/11/TLLP-Research-Report-2017-2018.pdf>
- Centre for the Use of Research Evidence in Education (CUREE) (2012). *Understanding what enables high quality professional learning: A report on the research evidence*. <http://www.curee.co.uk/files/publication/%5Bsite-timestamp%5D/CUREE-Report.pdf>
- Cordingley, P., Crisp, B., Johns, P., Perry, T., Campbell, C., Bell, M. & Bradbury, M. (2019). *Constructing teachers' professional identities*. Education International. https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei_research_constructing_teach
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., Coe, R. (2015). *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust. [http://www.curee.co.uk/files/publication/\[site-timestamp\]/DGT%20Full%20report%20\(1\).pdf](http://www.curee.co.uk/files/publication/[site-timestamp]/DGT%20Full%20report%20(1).pdf)
- Croft, A., J. G. Coggshall, M. Dolan, E. Powers, & J. Killion. 2010. *Job-embedded professional development: What it is, who's responsible, and how to get it done well*. National Comprehensive Center for Teacher Quality
- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Corwin Press.
- Dagen, A.S., & Bean, R.M. (2014). High-quality research-based professional development: An essential for enhancing high-quality teaching. In L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche & K.L. Bauserman (eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12* (pp.42-64). Guilford Press.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A.L., Hammerness, K., Low, E.L., McIntyre, A., Sato, M. & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey Bass.
- Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council. <http://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudy2009.pdf>
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A., & Klinger, D. A. (2019). Toward a teacher professional learning continuum in assessment for learning. *Educational Assessment*, 24(4), 267–285.
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A. E, LaPointe-McEwan, D., & Klinger, D. (2018). Students' perspectives on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 29(1), 77-94.
- DeLuca, C., Klinger, D., Pyper, J., Shulha, L., & Woods, J. (2015). Instructional rounds as a professional learning model for systemic implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(1), 122-139.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Desimone, L.M., & Stuckey, D. (2014). Sustaining teacher professional development. In L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche & K.L. Bauserman (eds.), *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12* (pp.483-506). Guilford Press.
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., & Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: An independent report on approaches to distance learning during COVID19 school closures to inform Education International and UNESCO*. https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng

- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Education Endowment Foundation. (2021). *Teacher feedback to improve pupil learning: Guidance report*. https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/eef-guidance-reports/feedback/Teacher_Feedback_to_Improve_Pupil_Learning.pdf?v=1635355218
- Education International and UNESCO (2019). *Global Framework of Professional Teaching Standards*. Education International. https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei-unesco_framework#:~:text=The%20joint%20Education%20International%2F%20UNESCO,for%20Sustainable%20Development%20and%20specifically
- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm.
- Frost, D. (2011). *Supporting teacher leadership in 15 countries: The International Teacher Leadership project, Phase 1—A report*. Leadership for Learning, University of Cambridge Faculty of Education.
- Frost, D. (2019). Teacher leadership and professionalism. Oxford Research Encyclopedias: Education. Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.778>
- Frost, D., Hill, V. & Lightfoot, S. (2019). *Editors' introduction*. *International Journal of Teacher Leadership*, 10(1), 1-13.
- Garet, M. S., Porter, A., Desimone, L. M., Birman, B. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Garrett, R., Zhang, Q., Citkowicz, M. & BurrGarrett, L. (2021). *How Learning Forward's Professional Learning Standards are associated with teacher instruction and student achievement: A meta-analysis*. Center on Great Teachers & Leaders at the American Institutes for Research.
- Greene, J. A. (2020). Building upon synergies among self-regulated learning and formative assessment research and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 463-476.
- Hammond, M. (2013). Introducing ICT in schools in England: Rationale and consequences. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 191–201.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel good factor? *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Harris, J., Hofer, M., Blanchard, M., Grandgenett, N., Schmidt, D., Van Olphen, M., & Young, C. (2010). "Grounded" Technology integration: Instructional planning using curriculum-based activity type taxonomies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(4), 573–605.
- Harris, A. & Jones, M. (2015). *Improving learning through leadership*. Guest blog for Scottish College for Educational Leadership.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hawe, E., & Parr, J. (2014) Assessment for Learning in the writing classroom: an incomplete realisation. *The Curriculum Journal*, 25(2), 210-237.
- Heitink, M. C., Van der Kleij, F. M., Veldkamp, B. P., Schildkamp, K., & Kippers, W. B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review*, 17, 50-62.

- Hill, V. (2014). The HertsCam teacher led development work programme. In D. Frost (Ed.), *Transforming Education Through Teacher Leadership* (pp.73-83). LfL,
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and teacher education*, 25(7), 973-982.
- Jay, T., Willis, B., Thomas, P., Taylor, R., Moore, N., Burnett, C., Merchant, G. & Stevens, A. (2017). *Dialogic teaching: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher professional learning in high-performing systems*. National Center on Education and the Economy. <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2016/02/BeyondPDWebv2.pdf>
- Katzenmeyer, M. and Moller, G. (2001) *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd edn). Corwin.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28–37.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, 263-268.
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer.
- Leahy, S., & Wiliam, D. (2009, April). *From teachers to schools: Scaling up professional development for formative assessment*. Presentation at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Learning Forward (2022). *Standards for professional learning*. https://standards.learningforward.org/?_ga=2.55127851.1281405595.1654536991-1714101791.1654536991
- Lieberman, A., Campbell, C. & Yashkina, A. (2017) *Teacher learning and leadership: Of, by and for teachers*. Routledge/Taylor & Francis.
- Lieberman, A., & Wood, D. (2003). *Inside the National Writing Project: Connecting network learning and classroom teaching*. Teachers College Press.
- Lysgaht, Z., O'Leary, M., & Ludlow, L. (2017). Measuring teachers' assessment for learning (AfL) classroom practices in elementary schools. *International Journal of Educational Methodology*, 3(2), 103-115.
- Lysgaht, Z., O'Leary, M., & Ludlow, L. (2019). *An instrument for measuring assessment for learning (AfL) in the classroom*. <https://researchoutreach.org/wp-content/uploads/2021/12/Michael-OLeary.pdf>
- Marshall, B., & Drummond, M. J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21, 133-149.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. University of Chicago Press.
- Nguyen, D., Harris, A. & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80.

- OECD. (2014). *New Insights from TALIS 2013 – Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2021). *Positive, High-achieving Students?: What Schools and Teachers Can Do, TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>
- Pachler, N., H. Mellar, C. Daly, Y. Mor, D. Wiliam, and D. Laurillard. 2009. *Scoping a vision for formative e-assessment: A project report for JISC*. London: Institute of Education, WLE Centre. <https://www.jisc.ac.uk/publications/documents/feasstfinalreport.aspx>
- Planet Project (pattern language network, www.patternlanguagenetwork.org)
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
- Pellegrino, J. W., & Quellmalz, E. S. (2011). Perspectives on the integration of technology and assessment. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 119–134.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. New Zealand Ministry of Education.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven (Eds.) *Perspectives on Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series – Curriculum Evaluation. Rand McNally and Co.
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shute, V. J., & Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(1), 1–19.
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J., Anders, J. (2021). *What are the Characteristics of Teacher Professional Development that Increase Pupil Achievement? A systematic review and meta-analysis*. London: Education Endowment Foundation
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Supovitz, J., Sirinides, P. and May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Taylor, M., Goeke, J., Klein, E., Onore, C. and Geist, K. (2011). Changing leadership: teachers lead the way for schools that learn. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 920-929
- Thompson, G. (2021). *The global report on the status of teachers 2021*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/25403:the-global-report-on-the-status-of-teachers-2021>
- Timperley, H. (2008) *Teacher professional learning and development: Educational practice series – 18*. International Academy of Education & International Bureau of Education, UNESCO.
- Timperly, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development*. <http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf>

- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- UNESCO (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Wenner, J.A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171.
- William, D. (2018). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Willis, J. (2010). Assessment for learning as a participative pedagogy. *Assessment Matters*, 2, 65-84.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.



[Este trabalho está licenciado sob a Licença de Atribuição da Creative Commons -Uso Não Comercial Compartilhar 4.0 Licença Internacional \(CC BY-NC-SA 4.0\)](#)

Você tem o direito de:

Compartilhar — copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou format

Adaptar — remixar, transformar, e criar a partir do material

De acordo com os seguinte termos:

Atribuição — Você deve dar o crédito apropriado, prover o link para a licença, e indicar se mudanças foram feitas. Você deve fazê-lo em qualquer circunstância razoável, mas de nenhuma maneira que sugira que o licenciante apoia você ou o seu uso.

Não Comercial — Você não pode usar o material para fins comerciais.

Compartilhar — Caso você remixe, transforme, ou crie a partir do material, você deve distribuir suas contribuições sob a mesma licença que a versão original.

Círculos de aprendizagem liderados por professores:

Desenvolvendo a liderança docente e a prática de ensino para o uso de avaliação formativa para melhorar a aprendizagem dos alunos

Carol Campbell
Christopher DeLuca
Danielle LaPointe-McEwan
Junho 2022



Este trabalho está licenciado sob a Licença de Atribuição da Creative Commons -Uso Não Comercial Compartilhar 4.0 Licença Internacional. (CC BY-NC-SA 4.0)

Publicado pela Internacional da Educação - Oct. 2022
ISBN 978-92-95120-56-3 (PDF)



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Sede

15 Boulevard Bischoffsheim
1000 Bruxelas, Bélgica
Tel +32-2 224 0611
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org
[#unite4ed](https://twitter.com/unite4ed)

A Internacional da Educação representa organizações de professores(as) e outros(as) trabalhadores(as) em educação em todo o mundo. É a maior federação de sindicatos e associações, representando trinta milhões de trabalhadores(as) em educação em cerca de quatrocentas organizações em cento e setenta países e territórios, em todo o mundo. A Internacional da Educação une os(as) professores(as) e trabalhadores(as) em educação..