

MANUAL DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

# ESTRUTURAÇÃO DE APOIO EFÍCAZ 1 PARA 1



SUMÁRIO  
SLIDES



COACH INSTRUMENTOS  
E RECURSOS



© 2021 Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial

1818 H Street NW, Washington, DC 20433

Telefone: 202-473-1000; Página Web: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

Alguns direitos reservados.

Este trabalho é um produto da equipa do Banco Mundial com contribuições externas. As constatações, interpretações e conclusões expressadas neste trabalho não reflectem necessariamente as opiniões do Banco Mundial, do seu Conselho de Administração executivo ou dos governos que representam. O Banco Mundial não garante a exactidão das informações incluídas neste trabalho.

Nada aqui constitui ou será considerado como uma limitação ou renúncia aos privilégios e imunidades do Banco Mundial, todos os quais são especificamente reservados.

## Direitos e autorizações



Este trabalho está disponível com uma licença internacional Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>, com a seguinte adição obrigatória e vinculativa:

Toda e qualquer disputa que surja no âmbito desta Licença e que não possa ser resolvida amigavelmente será submetida a mediação, em conformidade com as Regras de Mediação da OMPI em vigor no momento em que o trabalho tiver sido publicado. Se o pedido de mediação não for resolvido no prazo de quarenta e cinco (45) dias após a sua solicitação, tanto o Adquirente como o Licenciador podem, após uma notificação de arbitragem comunicada por meios razoáveis à outra parte, remeter o litígio para a arbitragem final e vinculativa, a ser conduzida de acordo com as Regras de Arbitragem da UNCITRAL, que estejam então em vigor. O tribunal arbitral será composto por um único árbitro e a língua do procedimento será o inglês, excepto se houver acordo em contrário. O local de arbitragem será o local onde o Licenciador tiver a sua sede. O procedimento arbitral será conduzido à distância (por exemplo, por conferência telefónica ou por escrito) sempre que for viável, ou realizado na sede do Banco Mundial em Washington, DC.

**Atribuição:** Cite o trabalho da seguinte forma: Wilichowski, Tracy e Anna Popova. 2021. "Estruturação de apoio eficaz 1 para 1: Manual de orientação técnica". Coach Series, Banco Mundial, Washington, DC. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 4.0 IGO. <http://documents.worldbank.org/curated/en/302121614665652823/Technical-Guidance-Note>.

**Traduções:** Se fizer uma tradução desta obra, adicione a seguinte isenção de responsabilidade, juntamente com a atribuição: Esta tradução não foi feita pelo Banco Mundial e não deve ser considerada uma tradução oficial do Banco Mundial. O Banco Mundial não se responsabiliza por qualquer conteúdo ou erro nesta tradução.

**Adaptações:** Se fizer uma adaptação deste trabalho, adicione a seguinte isenção de responsabilidade, juntamente com a atribuição: Esta é uma adaptação de um trabalho original do Banco Mundial. As visões e opiniões expressadas na adaptação são responsabilidade exclusiva do autor ou autores da adaptação e não são endossadas pelo Banco Mundial.

**Conteúdo de terceiros:** O Banco Mundial não possui necessariamente cada componente do conteúdo presente no trabalho. O Banco Mundial não garante, portanto, que o uso de qualquer componente individual de terceiros ou parte contida no trabalho não infrinja os direitos desses terceiros. O risco de reclamações resultantes de qualquer violação recai exclusivamente sobre si. Se desejar reutilizar um componente deste trabalho, é da sua responsabilidade determinar se é necessária permissão para esta reutilização e obter então a mesma do proprietário dos direitos de autor. Os exemplos de componentes podem incluir, mas não estão limitados a tabelas, números ou imagens.

Todas as dúvidas sobre direitos e licenças devem ser dirigidas a Coach, The World Bank Group, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, EUA; ou ao e-mail: [coach@worldbank.org](mailto:coach@worldbank.org).

**Capa e design do interior:** Karim Ezzat Khedr, Washington, DC, EUA

# ÍNDICE

Agradecimentos .....	iv
Abreviações .....	v
Visão geral .....	1
Pontos-chave .....	2
Características principais dos programas avaliados que apoiam os professores .....	4
Perfil do líder pedagógico .....	7
Proporção típica de professores para líder pedagógico .....	10
Frequência de apoio aos professores .....	11
Duração típica das sessões de observação e feedback .....	12
Fornecimento de apoio à distância para professores .....	14
Similaridades entre programas eficazes de DPP .....	16
Conclusão .....	17
Apêndice A. Características principais de programas altamente eficazes que apoiam líderes pedagógicos .....	18
Apêndice B. Detalhes de formações de líderes pedagógicos .....	19
Apêndice C. Materiais de difusão .....	21
Referências .....	22

## Agradecimentos

O conjunto de materiais de orientação *Estruturação de apoio eficaz 1 para 1* foi liderado por Tracy Wilichowski e é da co-autoria de Anna Popova. Conta ainda com as contribuições de Elaine Ding, Ezequiel Molina e Adelle Pushparatnam. A equipa recebeu orientação do Grupo de Especialistas Técnicos, composto por Jacobus Cilliers (Universidade de Georgetown), David Evans (Centro para o Desenvolvimento Global - CGD), Jessica Mejia (Instituto Research Triangle - RTI) e Ben Piper (RTI). Vários outros colegas participaram também com comentários, feedback e contribuições fundamentais para este material. Entre eles, estão Melissa Ann Adelman, Michael Crawford, Laura Gregory, Juan Manuel Moreno, Manal Quota e Alonso Sanchez. A equipa agradece a Jayanti Bhatia pela sua excelente assistência na pesquisa.

Esta versão do conjunto de materiais de orientação *Estruturação de apoio eficaz 1 para 1* inclui recomendações de uma ampla gama de perspectivas, que foram fornecidas por crowdsourcing como parte de uma consulta pública internacional. Especificamente, esta nota de orientação actualizada (1) apresenta estudos de caso que destacam elementos específicos do programa que contribuíram para os impactos, (2) descreve as reformas mais amplas do sistema pedagógico, necessárias para estruturar o apoio eficaz 1 para 1 e (3) fornece detalhes adicionais sobre até que ponto as partes interessadas das escolas de formação de professores desempenham um papel no modelo de apoio 1 para 1 como formadores ou instrutores. A equipa agradece ao Grupo de Missão de Professores da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e à Fundação Gates por organizar workshops de consulta, em que indivíduos de várias organizações forneceram orientação e feedback sobre este manual. A equipa também agradece os comentários por escrito recebidos de Davone Bounpheng (Departamento de Relações Exteriores e Comércio da Austrália - DFAT); Simon Blower (Save the Children); Sofie Cabus (VVOB); Brooke Estes (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - USAID); Gerd Hanne Fosen (Agência Norueguesa de Cooperação para o Desenvolvimento - NORAD); Asyia Kazmi (Fundação Gates); Marco Kool (Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF); Rebeca Martinez (USAID); Eleanor Sykes (Fundo para a Educação da Commonwealth); Ramya Vivekanandan (Parceria Global para a Educação - GPE); e Noah Yarrow (Grupo do Banco Mundial).

Este conjunto de materiais faz parte de uma série de produtos da Equipa Coach. A orientação geral para o desenvolvimento e preparação do conjunto de materiais foi dada por Omar Arias, Practice Manager da Equipa de Conhecimento e Inovação Global.

O design do conjunto de materiais é da autoria de Karim Ezzat Khedr. A editora-chefe é Alicia Hetzner. Medhanit Solomon e Patrick Biribonwa prestaram apoio administrativo.

## Abreviações

AKU-IED	Instituto de Desenvolvimento Educacional da Universidade Aga-Khan
CLASS	Sistema de Registo de Avaliação em Sala de Aulas
OAPC	Oficiais de Apoio ao Plano Curricular
doi	Digital object identifier
ELEP	Estudos de Leitura no Ensino Primário
ELOS	Instituto Brasileiro Focado no Desenvolvimento Comunitário
ESFAPEGE	Escola de Capacitação para Professores em Sobral (Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional)
GPS	Sistema de Posicionamento Global
In-SET	In-Service Education and Training
IPFPS	Instrumento de Pesquisa de Formação o de Professores em Serviço
MDE	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não-governamentais
CEP	Conselheiro para Ensino Primário
CP	Coordenador Pedagógico
p.p.	Ponto-Percentual
PRIMR	Iniciativa de matemática e leitura primária do Quénia
PCP	Programa de Ciências Primárias
RARA	Nigeria Reading and Access Research Activity
PAL	Projecto de Apoio à Leitura
IIPT	Instituto Internacional de Pesquisa Triangular
DP	Desvio Padrão
OAE	Oficial de Apoio Escolar
RPCS	Rede de Pesquisa em Ciências Sociais
DPP	Desenvolvimento Profissional do Professor
LEP	Líder de Equipa para Projecto
USAID	Agência norte-americana para o Desenvolvimento Internacional

# Visão geral

Os professores em países de baixa e média renda muitas vezes carecem de conhecimento para melhorar o desempenho dos alunos e exibem habilidades cognitivas fracas e práticas de ensino ineficazes (Mbiti 2016; Bold e outros 2017).<sup>1</sup> Os Programas de Desenvolvimento Profissional de Professores (PDPP) que fazem parte de uma estratégia de desenvolvimento de capacidades mais abrangente e incluem feedback individualizado contínuo demonstraram ter grandes efeitos positivos na instrução dos professores e, subsequentemente, nos resultados de aprendizagem dos alunos (Kraft e outros 2018). No entanto, não foi sistematicamente documentado o que este desenvolvimento profissional abrangente implica na prática. As perguntas são quem está mais bem posicionado no sistema para apoiar os professores; quantos professores deveriam apoiar esses indivíduos; com que frequência essas pessoas devem visitar os professores; e por quanto tempo esses indivíduos devem observar e fornecer feedback. Este manual de orientação técnica fornece orientação explícita para formuladores de políticas sobre como estruturar a entrega de uma intervenção de coaching no PDPP em serviço bem-sucedida. Este manual também pode ser usado por Líderes de Equipa de Projectos (LEPs) para estabelecer diálogo com os seus clientes e para informar a preparação e supervisão do projecto.

Este manual extrai lições importantes da literatura. Este manual fornece orientações detalhadas e estruturais de apoio contínuo e eficaz aos professores. Estes detalhes incluem a proporção de líderes pedagógicos para professores, o número ideal e frequência de visitas e uma visão geral do apoio adicional fornecido aos professores. Neste manual, "líder pedagógico" refere-se a qualquer indivíduo que fornece apoio contínuo aos professores. Essa função geralmente é ocupada por um Coach. No entanto, indivíduos com vasto conhecimento podem preencher o papel de líder pedagógico, incluindo especialmente professores mestres formados, investigadores, directores, conselheiros pedagógicos, oficiais de apoio e inspectores escolares (Darling-Hammond e outros, 2017). Para chegar a essas conclusões, a equipa analisou uma amostra de 10 programas de avaliação de coaching em países de baixa e média renda.<sup>2</sup> Estes programas satisfizeram o critério de inclusão sendo umas das K-12 intervenção de coaching num País de baixa ou media renda que passou por uma avaliação de impacto que relatou impactos nas pontuações dos alunos nos testes e/ou nas práticas dos professores. Esses programas foram complementados por entrevistas qualitativas, que incluem exemplos em todas as estruturas de apoio do alto/baixo continuum, abrangendo programas na África, Ásia e América Latina.

## DESTAQUE 1. Destacando os programas de apoio mais eficazes no ensino primário

<b>Actividade de leitura nas classes iniciais de tusome, Quénia</b> (Piper e outros 2018)	<b>Acompanhamento pedagógico para multi-classe, Peru</b> (Castro e outros 2019; Majerowicz e Montero 2018)	<b>Estudo de leitura no ensino primário (ELEP I e II), África do Sul</b> (Cilliers e outros 2019; Cilliers e outros 2020)
<ul style="list-style-type: none"><li>Um programa nacional altamente estruturado no Quénia que fornece aos professores manuais de ensino estruturados e forma líderes pedagógicos sobre como ajudar os professores a usar os manuais.</li><li>Líderes pedagógicos são servidores públicos que recebem tablets e contam com recursos pedagógicos e controlo por GPS, com apoio de empresa de implantação</li><li>A aprendizagem dos alunos melhorou em 0,63 desvios padrão (DPs) e 0,76 DPs numa série de actividades de leitura em Kiswahili, na 1ª e 2ª classe, respectivamente.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Um programa nacional pouco estruturado no Peru que forma líderes pedagógicos para apoiar os professores no fornecimento de comentários e observações aprofundadas na sala de aula, alinhados ao currículo baseado em competências.</li><li>Líderes pedagógicos são funcionários públicos escolhidos competitivamente, com pelo menos 5 anos de experiência docente.</li><li>A aprendizagem dos alunos melhorou 0,25 DPs em compreensão de leitura e 0,38 DPs em matemática.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Um programa piloto altamente estruturado na África do Sul que fornece aos professores manuais de ensino estruturados e forma líderes pedagógicos para ajudar os professores a usar os manuais.</li><li>Líderes pedagógicos são funcionários de ONGs contratados por prazo determinado, com experiência anterior como professores/formadores.</li><li>A aprendizagem dos alunos melhorou em 0,24 DPs na proficiência de leitura na língua materna (ELEP I) e em 0,31 DPs na proficiência em língua oral em inglês e 0,13 DPs na proficiência em leitura em inglês (ELEP II).</li></ul>






1. A preparação deste manual de orientação técnica foi conduzida por Tracy Wilichowski e co-autora de Anna Popova. Os co-autores receberam orientação geral de Adelle Pushparatnam, Ezequiel Molina e Elaine Ding. Os autores também agradecem a David Evans, Jacobus Cilliers, Jessica Mejia e Ben Piper por sua orientação e feedback.

2. Estes resultados foram contextualizados por entrevistas qualitativas com programas que não foram rigorosamente avaliados, mas que operam dentro de sistemas governamentais e/ou em escala. Estes programas incluíram o Município de Sobral e vários dos programas apresentados na iniciativa Learning @ Scale, um esforço liderado pela Fundação Bill e Melinda Gates, com o apoio técnico do Centro para o Desenvolvimento Global.

## Pontos-chave

Os Governos devem comprometerem-se ao incorporarem apoio contínuo nos seus sistemas educacionais. Melhorar a qualidade do desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, dos resultados de aprendizagem dos alunos, requer muito mais do que simplesmente investir em mais recursos. Melhorar a qualidade requer o alinhamento de todas as partes interessadas para garantir que todo o sistema funciona para a aprendizagem. Um sistema alinhado para o ensino para todos requer que as políticas e instituições do sistema educacional para governança, responsabilidade, informação, regras de financiamento e gestão escolar sejam orientadas para o objectivo comum. Como tal, são necessárias reformas mais amplas do sistema educacional para estruturar o apoio eficaz individual (1 para 1). Esta estrutura garantiria que o currículo, o apoio ao professor (formação inicial e em serviço), a avaliação, a monitorização e a responsabilidade interagem e se desenvolvem mutuamente. Os programas eficazes de DPP combinam apoio 1 para 1 com formação inicial em grupo que apresenta aos professores conceitos/habilidades pedagógicas e materiais associados. Os programas mais eficazes também vinculam a participação a incentivos à carreira, têm foco num assunto específico e enfatizam a encenação das aulas. A Tabela 1 fornece várias práticas adicionais recomendadas para desenhar, e sugestões para implementar, programas de apoio eficazes para professores:

Tabela 1. Práticas recomendadas adicionais para programas de apoio eficaz ao professor

Melhores práticas	Sugestão de implementação
Os líderes pedagógicos não devem, simultaneamente, apoiar os professores e actuar como seus avaliadores.	 É fundamental insistir em reformas que operacionalizem a distinção entre líderes pedagógicos e avaliadores, pois os dois grupos não devem ocupar o mesmo papel.
Líderes pedagógicos devem visitar os professores uma vez no mês, presencial, ou duas vezes por mês virtualmente.	 A qualidade do apoio pode ser mais importante do que a dosagem. Portanto, concentre-se em como garantir que o apoio que o líder pedagógico oferece seja alto. Os líderes pedagógicos devem manter registos do que acontece durante as suas observações e sessões de feedback com os professores e fazer o acompanhamento conforme necessário.
Os líderes pedagógicos devem observar os professores durante toda a aula (30 minutos no mínimo).	 Ao observarem os professores, os líderes pedagógicos devem usar uma ferramenta de observação, que pode variar em forma dependendo da estrutura do programa.
Os líderes pedagógicos à distância não observam fisicamente os professores. No entanto, podem fornecer feedback virtualmente, o que pode ser útil para escolas que carecem de especialistas locais próximos.	 O apoio à distância é mais eficaz quando incorpora uma interacção face a face inicial para construir uma relação de confiança entre líderes pedagógicos e professores.
Os formuladores de políticas devem estar comprometidos em incorporar apoio contínuo nos seus sistemas educacionais e complementar esse apoio com formação e outros incentivos para garantir a participação dos professores.	 Os programas devem combinar apoio face a face contínuo com uma formação de grupo inicial que introduz os professores a conceitos/habilidades pedagógicas e materiais associados de uma forma prática.

Geralmente, uma variedade de modelos de apoio contínuo fornece feedback com vários níveis de abrangência e direcção. Os sistemas educacionais com uma oferta limitada de líderes pedagógicos altamente qualificados geralmente começam na extremidade mais estruturada do continuum de apoio e feedback e avançam em direcção a modelos cada vez mais autónomos e personalizados (tabela 2). Independentemente do nível de habilidade do líder pedagógico, para que o programa funcione de forma eficaz, ambos os modelos de apoio requerem diferentes níveis de estrutura. Estrutura refere-se à orientação dada aos líderes pedagógicos sobre a frequência/ordem das observações e sessões de feedback. Essa orientação inclui ferramentas que ajudam os líderes pedagógicos a observar, fornecer feedback e registar as suas interacções com os professores. Este manual de orientação técnica fornece detalhes adicionais sobre essas conclusões e as evidências que as suportam, e descreve programas essenciais em todo o mundo que mostraram efeitos promissores.


Figura 1. Características principais de programas de apoio altamente estruturados e menos estruturados



## Características principais dos programas avaliados que apoiam os professores

Um programa que recai no continuum de baixo contra altamente estruturado afectará os principais materiais para o desenho do programa. A Tabela 3 fornece uma visão geral das características principais dos 10 programas de coaching avaliados. Cada um desses programas cumpre o critério de inclusão de ser uma intervenção de coaching K-12 num país de baixa ou média renda que passou por uma avaliação de impacto nas pontuações de teste do aluno e/ou práticas do professor. As informações na Tabela 3 foram recolhidas numa abordagem de métodos mistos. Os autores extraíram informações relevantes de documentos e complementaram os detalhes em falta com entrevistas qualitativas. A secção a seguir fornece uma resposta justificada para cada categoria, qualificando a pesquisa em cada caso.

Tabela 2. Programas avaliados que apoiam os professores

Programas de apoio altamente estruturados 								
Programa	Classe; disciplina	Perfil do líder pedagógico	Modalidade das visitas	Professor: proporção do líder pedagógico	Frequência de visitas	Duração da observação (minutos)	Duração do feedback (minutos)	Impacto
<b>Quênia: Iniciativa de Leitura e Matemática Primária</b> (Piper e Zuilkowski 2015)	Primária; alfabetização	Oficiais de apoio de ensino do Governo, formados especificamente para fornecerem apoio de ensino a professores.	Presencial	63:1 <sup>a</sup>	1/ mês	30 <sup>a</sup>	10–15 <sup>a</sup>	0,23 DPs em Inglês grau 1, 0,34 DPs em Inglês grau 2, 0,39 DPs em Kiswahili grau 1 e 0,30 DPs em Kiswahili classe 2.
<b>Quênia<sup>b</sup>: Actividade de Leitura em Classes Iniciais Tusome</b> (Piper e outros 2018)	Primária; alfabetização	Funcionários de apoio de ensino do Governo formados para fornecerem especificamente apoio de ensino a professores.	Presencial	70:1	1/mês	30–35	10–15	0,63 DPs e 0,76 DPs numa série de tarefas de leitura Kiswahili, nas classes 1 e 2, respectivamente.
<b>Nigéria: Actividade de Leitura e Pesquisa de Acesso na Nigéria</b> (Harden e outros 2018)	Primária; alfabetização	Escola do Governo apoia funcionários contratados de um grupo de professores.	Presencial	3–7:1	1/mês	30–40	-	33 Pontos percentuais (p.p.), declínio no som da letra pontuações zero e 20 p.p. declínio nas pontuações zero da fluência de leitura oral.

Malawi: <b>Leitura no Malawi</b> (Sailors e outros 2014)	Primária; alfabetização	Inspectores do Governo contratados de um grupo de professores seleccionados.	Presencial	-	0.5/mês	30–60	30–60	0,26–0,53 DPs nas percepções e crenças dos professores sobre o ensino e a aprendizagem, mas sem nenhum efeito sobre as práticas de ensino ou aprendizagem dos alunos.
África do Sul: <b>Estudo Sobre Leitura na Iniciação</b> (ELI I) (Cilliers e outros 2019)	Primária; alfabetização	Contratado por uma ONG com contratos por prazo determinado, com pelo menos um diploma de licenciatura e experiência anterior como professor/formador.	Presencial	25:1	1/mês	60	30	0,24 DPs na proficiência de leitura na língua materna.
África do Sul: <b>Estudo Sobre Leitura na Iniciação</b> (ELI II) <sup>c</sup> (Cilliers e outros 2019)		Contratado por uma ONG com contratos por prazo determinado, com pelo menos um diploma de licenciatura e experiência anterior como professor/formador.	Comparação Presencial e virtual	Presencial: 22:1 Virtual: 85:1	Presencial: 1–2/meses Virtual: 1–3/meses	Presencial: 60 Virtual: Não Aplicável (N/A)	Presencial: 30 Virtual: 15	Presencial: 0,31 DPs em proficiência em língua oral inglesa e 0,13 DPs em proficiência de leitura em inglês. Virtual: 0,12 DPs na proficiência da língua oral em inglês e nenhum impacto estatisticamente detectável na proficiência em leitura.
Média				44:1	1/mês	40 minutos	23 minutos	

#### Programas de apoio menos estruturados



Programa	Classe; disciplina	Perfil do líder pedagógico	Modalidade das visitas	Professor: proporção do líder pedagógico	Frequência de visitas	Duração da observação (minutos)	Duração do feedback (minutos)	Impacto
Brasil: <b>Ceará— Programa de Coaching e Feedback do Professor</b> (Bruns e outros, 2018)	Secundária; matemática e português	Funcionários do Governo com experiência previa em docência, trabalhando em tempo integral na escola.	Presencial (e master <i>Coaching</i> virtual)	10–20:1 <sup>a</sup>	0.6/mês (ou 6/ano)	50 <sup>a</sup>	20–30 <sup>a</sup>	0,05–0,09 DPs em matemática e português do 10º ano e 0,06 DPs em português do 12º ano.

Chile: <b>Um Bom Início</b>  (Leyva e outros 2015)	Pré-K e K; todos os temas	Contratado por <i>Fundação de Oportunidade</i> , com pelo menos 4–6 anos de experiência docente. Além disso, a maioria possui um diploma de mestrado em educação infantil.	Presencial	8–13:1	2/meses	60	90–120	0,43–0,81 DPs nas interações professor-aluno, mas nenhum impacto sobre a aprendizagem do aluno ou habilidades sócio emocionais.
Peru <sup>b</sup> : <b>Acompanhamento Pedagógico Multi-classe<sup>d</sup></b>  (Castro e outros 2019; Majerowicz e Montero 2018)	Primária multi-classe; matemática e alfabetização	Governo, Funcionários a nível distrital com pelo menos 5 anos de experiência em docência, e que passam num exame escrito sobre o conteúdo Conhecimento, Regras e práticas recomendadas.	Presencial	10–12:1	1/mês	300	60–120	0,25 DPs em compreensão de leitura e 0,38 DPs em matemática.
África do Sul: <b>Programa de Ciências Primárias</b>  (PCP) (Harvey 1999)	Primária; alfabetização	Funcionários do PCP com experiências que vão desde apenas pesquisa até ampla experiência em docência.	Presencial	3:1	1/mês	120	10–60	4,84 p.p. em compreensão oral do aluno e 4,46 p.p.–12,06 p.p. nas interações professor-aluno.
Média (excluindo o Perud <sup>d</sup> )				11:1	1/mês	60 minutos	35 minutos	
MÉDIA GERAL				19:1	1/mês	55 minutos	30 minutos	

## Notas:

As estimativas de impacto são relatadas com o mesmo formato dos documentos originais.

DP = desvio padrão; p.p. = pontos percentuais. Os impactos de DP são padronizados para uma comparação conveniente entre relatórios. Infelizmente, os relatórios que mostram impactos em p.p. não relatam desvios-padrão, o que teria permitido padronizar as estimativas de impacto.

Todas as estimativas de impacto incluídas são significativas, a menos que seja declarado de outra forma. As estimativas de impacto relatadas estão no nível do programa e, portanto, captam o efeito da formação, combinado com quaisquer componentes complementares de um determinado programa, como materiais.

a Professor comum: As proporções do líder pedagógico são arredondadas para o professor mais próximo; o comprimento de observação e o feedback são arredondados para o minuto mais próximo.

b Programas em escala = Programas que estão a operar em grande número em sistemas inteiros (todas as escolas em, pelo menos, 2 subdivisões administrativas ( $i > 500$  escolas)).

c O EGRS II da África do Sul inclui estatísticas pessoais e virtuais nos cálculos porque a intervenção avaliou 2 ramos de tratamento.

d O Peru foi removido da mediana geral de programas pouco estruturados devido à natureza única do programa. No programa Acompanhamento Pedagógico Multigrau os líderes pedagógicos viajam longas distâncias para visitar professores localizados em escolas rurais e de difícil acesso. Essas escolas tendem a ter apenas um professor.

Este professor é responsável pelo ensino de vários graus e pela gestão da escola. Devido às suas múltiplas responsabilidades, os líderes pedagógicos observam os professores durante todo o dia lectivo ( $\approx 5$  horas) e passam 1–2 horas a dar-lhes feedback.

## Perfil do líder pedagógico

Um líder pedagógico refere-se a qualquer indivíduo que fornece apoio contínuo aos professores. Mais comumente, essa função é preenchida por meio de coaches. No entanto, indivíduos com variadas valências podem cumprir o papel de líderes pedagógicos, incluindo professores mestres especialmente formados, pesquisadores, directores, conselheiros pedagógicos, oficiais de apoio escolar ou inspectores (Darling-Hammond e outros 2017). A qualidade desse apoio varia, dependendo da posição do líder pedagógico. Por exemplo, em alguns sistemas, os directores fornecem apoio contínuo aos professores. No entanto, muitas vezes os directores não são tão propensos a arranjar tempo para prestarem apoio de alta qualidade, especialmente se eles também devem lidar com todas as tarefas administrativas.

### *Apoio altamente estruturado*



**O apoio contínuo altamente estruturado fornecido por líderes pedagógicos com experiência limitada pode ser eficaz, mas apenas se eles receberem os materiais, a formação e o tempo para optar por essas tarefas.** A eficácia desse modelo reside na qualidade dos materiais disponibilizados aos líderes pedagógicos e professores, que muitas vezes são desenvolvidos com o apoio de uma organização de implementação. Este apoio estruturado envolve fornecer aos professores manuais do professor de alta qualidade, aulas com roteiro ou planos de aula detalhados; e equipar os líderes pedagógicos com as ferramentas não apenas para garantir que os professores estejam seguindo os manuais, mas também para fornecer feedback apropriado quando os professores não o fazem. Esses apoios são complementados pela orientação de instrutores com fortes habilidades de formação, muitas vezes empregados pela empresa de implementação, que primeiro formam os líderes pedagógicos; e fornecer feedback sobre o apoio dado aos professores. Em alguns sistemas, esses instrutores mestres, também fornecem formação em serviço directamente aos professores, garantindo que os professores compreendam os conceitos que os líderes pedagógicos revêm com eles. Finalmente, e mais importante, os líderes pedagógicos que anteriormente ocupavam funções administrativas devem ter tempo para optar por essas tarefas pedagógicas, e essas responsabilidades adicionais não devem ser adicionadas a uma carga de trabalho existente.

## DESTAQUE 2. Apoio altamente estruturado com e sem o apoio de uma organização de implementação

### Organização de implementação: Tusome, Quênia

(Piper e outros 2018)

Este programa usa oficiais de apoio educacional do Governo (Oficiais de Apoio ao Plano Curricular, ou OAPC) para apoiar os professores, aumentando as pontuações dos alunos em testes a nível nacional. Tal eficácia é incomum para programas operando em escala, que contam com inspectores do Governo com experiência pedagógica limitada. Cinco factores trabalham juntos para contribuir para o sucesso deste programa.

1. A disponibilidade de livros didácticos e manuais do professor de alta qualidade, desenvolvidos por uma organização internacional de implementação, são essenciais.
2. Os OAPCs são formados e apoiados pela equipa técnica da organização de implementação e recebem Tablets com orientação pedagógica.
3. A equipa técnica da organização de implementação e os oficiais de educação em nível de município fornecem apoio contínuo aos OAPCs, observando-os durante as suas sessões de feedback com professores e ajudando-os a melhorar a qualidade do seu feedback.
4. Os Tablets dos OAPCs também são habilitados com controlo GPS, que capacita os formuladores de políticas para garantir que as OAPCs conduzam suas visitas alocadas e para fornecer reembolsos de viagens aos OAPCs quando o fazem.
5. Ao longo do programa, o Governo promulgou uma série de reformas, adoptando um currículo baseado em competências e transformando o papel do OAPC de um administrador num ajudador educacional, e alocando tempo para que eles conduzam essas novas tarefas de forma significativa.

Esses recursos e reformas trabalham juntos harmoniosamente para criar um sistema de responsabilização por resultados de aprendizagem bem-sucedidos.

### Sem organização de implementação: Sobral, Brasil

(Loureiro e Cruz 2020)

Este programa foi administrado sem a ajuda de uma empresa de implementação e levou a mudanças significativas nos resultados de aprendizagem dos alunos na região. O Governo de Sobral implementou uma série de reformas que reorientaram o sistema educacional para a qualidade e a aprendizagem. Quatro factores trabalham juntos para contribuir para o sucesso do programa.

1. No programa, os professores recebem guias do professor e outros materiais didácticos alinhados com o currículo.
2. Os professores participam em formações regulares da Escola de Formação de Professores de Sobral (Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional—ESFAPEGE) sobre como utilizar esses materiais nas suas salas de aula.
3. Essas formações são pareadas com o apoio ao nível da escola por coordenadores pedagógicos. Eles não garantem apenas que os professores sigam o guia, como também fornecem orientação pedagógica sobre como adaptar a instrução às necessidades de todos os alunos.
4. Os coordenadores pedagógicos, por sua vez, recebem apoio pedagógico mensal e orientação de uma equipa municipal. A equipa garante que os coordenadores estão a conduzir adequadamente as observações na sala de aula e a apoiar os professores na monitorização da aprendizagem dos alunos.

Essas intervenções foram apoiadas por mudanças em todo o sistema. Isto traçou uma distinção clara entre coordenadores pedagógicos e inspectores; deu aos professores recompensas financeiras e reconhecimento não pecuniário, vinculado ao desempenho dos seus alunos; e responsabilizou as escolas por atingir os objectivos de aprendizagem.

### Apoio pouco estruturado



**Para serem eficazes, os programas que fornecem um apoio pouco estruturado contam com líderes pedagógicos que são especialistas no conteúdo ou na pedagogia em que apoiam os professores.** O apoio contínuo que segue uma estrutura menos prescrita—não enfatizando o controlo da implementação de certos manuais pelos professores—e que é mais adaptado às necessidades específicas de cada professor exige que os líderes pedagógicos demonstrem profunda experiência em conhecimentos pedagógicos e de conteúdo relevantes. A eficácia desse modelo está na qualidade dos líderes pedagógicos e na sua capacidade de decidir em quais áreas os professores mais precisam de apoio (Destaque 3). A eficácia não se baseia em roteiros ou materiais, mas numa visão ou estrutura clara do que constitui um ensino eficaz. É importante ressaltar que a eficácia de um programa tem mais

a ver com a qualidade da capacidade de ensino dos líderes pedagógicos do que com a sua certificação ou anos de experiência. Especificamente, o líder pedagógico deve ser capaz de usar evidências e observações para decidir quais práticas optar para um determinado professor, modelar essas práticas e trabalhar com o professor para incorporar essas práticas na sala de aula (Sailors e Shanklin 2010). Como no modelo de apoio altamente estruturado, esses líderes pedagógicos muitas vezes são apoiados por especialistas que fornecem feedback e controlam a qualidade do apoio dos líderes aos professores.

### DESTAQUE 3. O que um líder pedagógico “especialista” é... e não é”

Necessário:	Não necessário:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter conhecimento aprofundado do/a conteúdo/pedagogia</li> <li>• Ter experiência em docência de conteúdo em classes específica</li> <li>• Ter experiência em práticas de modelagem para professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter um certificado educacional</li> <li>• Ter um número específico de anos de experiência em docência</li> <li>• Ter experiência numa função de supervisão (como director ou oficial de apoio escolar)</li> </ul>

Fontes: Frost e Bean, 2006; Herman e Baker, 2009; Kraft e Gilmour, 2016; Sailors e Shanklin, 2010.

Com líderes pedagógicos especializados no local e preparação adequada de professores, os sistemas governamentais tiveram sucesso ao apoiar os professores sem usar roteiros altamente estruturados. Por exemplo, o Apoio Pedagógico Multi-classe (Acompañamiento Pedagógico Multigrado), um programa implementado nacionalmente no Peru, contratou professores experientes e “excepcionais” como líderes pedagógicos. Para serem elegíveis, esses indivíduos devem ter experiência anterior de ensino e 1 a 2 anos de experiência em formação ou na prestação de apoio a professores (Castro e outros 2019). Esses líderes são formados por especialistas num modelo em cascata.<sup>3</sup> Esses especialistas também são responsáveis por controlar e apoiar cada líder pedagógico e oferecer workshops de acompanhamento aos professores duas vezes por ano.

Em média, e independentemente de onde se enquadrassem, os programas da amostra que contrataram “líderes pedagógicos especializados” tiveram maior impacto nas práticas de ensino e aprendizagem dos alunos do que os programas que não usaram explicitamente líderes pedagógicos com experiência anterior de apoio a professores. Ter líderes pedagógicos que podem traduzir eficazmente os seus conhecimentos para os professores pode fazer ou quebrar um programa de apoio ao professor.

Por exemplo, uma avaliação aleatória no Uganda comparou a mesma formação de Governo. Quando ministrado por formadores especializados, o programa produziu grandes impactos positivos na alfabetização dos alunos. No entanto, quando os funcionários do Governo foram formados por especialistas para fornecer a formação usando o modelo em cascata (Kerwin e Thornton 2020), esses impactos positivos desapareceram completamente. Essa constatação implica que, sem a formação adequada e o apoio estruturado, os funcionários públicos podem não ter a capacidade de apoiar eficazmente os professores para melhorar a aprendizagem dos alunos. Consulte os anexos 1 e 2 para obter detalhes adicionais sobre como cada programa formou líderes pedagógicos.

#### SUGESTÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

“Embora os pesquisadores possam ter a formação adequada para apoiar os professores, eles não estão bem posicionados para facilitar sessões de feedback significativas com eles, pois não têm a experiência prática necessária para fornecer orientação adequada. Em vez disso, é imperativo que os Governos recrutem líderes pedagógicos que sejam professores experientes [e] tenham ensinado nas escolas os nossos serviços de programa. Para serem levados em consideração, os líderes pedagógicos devem ter fortes habilidades pedagógicas e serem capazes de facilitar aulas envolventes”.

–Zorina Dharsey,  
Directora, Programa de Ciências Primárias (PCP),  
África do Sul

3. O modelo em cascata é usado para formar muitos professores em serviço num curto período de tempo. Esse modelo normalmente capacita um conjunto inicial de formadores que, em seguida, formam seus colegas. O modelo em cascata, portanto, faz uso de várias camadas, dependendo do número de participantes para qual esta a ser direccionada.



**Não importa o nível de apoio estruturado envolvido, os líderes pedagógicos não devem simultaneamente apoiar os professores e actuar como seus avaliadores.** As análises de teoria e estudo de caso sugerem que ter o mesmo indivíduo apoiar e avaliar os professores pode minar a confiança e sobrecarregar os inspectores (Herman e Baker 2009; Kraft e Gilmour 2016). Esses resultados negativos são particularmente prováveis quando se espera que os inspectores do Governo assumam a responsabilidade de apoiar os professores além das suas cargas de trabalho existentes e com pouca ou nenhuma formação. Nestas situações, é improvável que os inspectores sejam capazes de fornecer apoio intensivo ou sustentado aos professores (Kraft e outros, 2018). Por exemplo, o programa Leitura em Malawi e a Actividade de Pesquisa de Leitura e Acesso da Nigéria usaram inspectores do Governo para apoiar os professores (Harden e outros 2018; Sailors e outros 2014). Esses programas produziram resultados mais baixos do que aqueles que criaram um papel separado para os indivíduos apoiarem os professores.

## Proporção típica de professores para líder pedagógico

Entre os programas bem-sucedidos, uma estrutura comum para os líderes pedagógicos providenciarem apoio contínuo é sessões de feedback 1–1 em salas de aula físicas dos professores (Campbell e Malkus 2011; Darling-Hammond e outros 2017; Landry e outros 2009) No entanto, existem muito menos evidências sobre a proporção típica de professores designados para cada líder pedagógico.



**Professor-líder pedagógico com proporção de até 44:1 são aceitáveis para programas que fornecem apoio contínuo altamente estruturado, condicionado ao facto de terem um especialista exclusivo ou apoio tecnológico para a implementação.** Capacitar os líderes pedagógicos com ferramentas estruturadas de alta qualidade para controlar a fidelidade da implementação e fornecer apoio técnico básico aos professores torna possível que os líderes pedagógicos apoiem mais professores. Embora essa proporção mais alta possa reduzir os custos directos de apoio, essas reduções de custo podem ser ofuscadas pelos custos adicionais incorridos pela contratação de uma organização de implementação e/ou pelo uso de tecnologia cara para possibilitar a implementação.

Por exemplo, uma avaliação da Iniciativa Primária de Matemática e Leitura do Quênia (IPMLQ) comparou a eficácia de uma proporção escola - Oficial de Apoio ao Plano Curricular é de 10: 1 e 15: 1 (com OAPCs responsáveis por 3-4 professores por escola). A avaliação concluiu que o apoio tinha um impacto de 0,10 desvio padrão (DP) maior nos resultados em Kiswahili (mas não em inglês) dos alunos nas escolas com a proporção menor (Piper e Zuilkowski 2015). A avaliação constatou que os OAPCs responsáveis por mais professores fizeram menos visitas por professor. No entanto, entre as escolas não formais, o número de visitas diferiu ligeiramente entre 2 escolas para cada grupo de proporção OAPC (12,2 e 11,2 visitas feitas em cada grupo, respectivamente). Note que, apesar dos impactos maiores da proporção de 10:1 do OAPCs, uma melhor relação custo-benefício foi alcançada com uma proporção 15:1 de escolas para OAPCs (Piper e Zuilkowski 2015). Esses resultados ocorreram no contexto de todas os OAPCs possuírem Tablets que ajudaram a orientá-los durante o processo de observação e feedback, que envolveu, em grande parte, avaliar até que ponto os professores seguiram os manuais do professor e fornecer apoio técnico básico para aqueles que não o fizeram. Os Tablets também rastrearam se os OAPCs realizaram visitas de observação e incluíram carimbos de data/hora automáticos na abertura de cada página/secção, registrando assim a duração das sessões de coaching e se os OAPCs receberam reembolsos de viagens.



**Professor-líder pedagógico com proporção de 11:1 são típicos para programas que fornecem apoio contínuo menos estruturado.** Em programas menos estruturados, os coordenadores pedagógicos observam os professores, identificam os seus pontos fortes e áreas por melhorar e modelam melhorias sugeridas para essas práticas com base nas necessidades individuais dos professores. Por exemplo, no caso do Acompanhamento Pedagógico Multigrado, os líderes pedagógicos receberam uma ferramenta de observação que forneceu uma estrutura clara para quais habilidades pedagógicas esperar de cada professor, incluindo exemplos de como seriam as interações professor-aluno em diferentes níveis de proficiência. Com base nessa observação, os líderes pedagógicos escolheram quais habilidades optar e pôr em prática com os professores.<sup>4</sup> O feedback mais profundo e idiossincrático e os relacionamentos mais próximos intrínsecos a esse apoio significavam que os líderes pedagógicos precisavam de mais tempo e largura de banda para alocar a qualquer professor individual do que em programas mais estruturados que exigem proporções mais baixas de professor-líder pedagógico.

## Frequência de apoio aos professores

Apoio em todos los programas



**A duração sustentada do apoio é crítica para qualquer programa eficaz de DPP.** (Darling-Hammond e Richardson 2009; Desimone e Garet 2015). A duração sustentada está associada a impactos mais fortes na prática do professor e na aprendizagem do aluno, porque a duração oferece aos professores mais oportunidades de refinar e aplicar a sua compreensão em salas de aula (Darling-Hammond e outros, 2017). A partir de pesquisas sobre modificação de hábitos, a duração sustentada do programa torna mais provável que qualquer mudança inicial no comportamento se torne permanente (Duhigg 2014). Embora a pesquisa seja inequívoca sobre como enfatizar a importância da duração sustentada dos programas de DPP, a pesquisa não identificou uma duração clara para esses programas (Desimone 2009). Uma recente meta-análise de todos os estudos experimentais e quase experimentais de coaching K-12 nos EUA descobriu que o número relatado de horas que os professores trabalharam 1-1 com um coach variou amplamente entre os programas: de 20 minutos a 13 horas por mês, com uma média de 2,5 horas por mês entre os 34 estudos que relataram frequência e duração do programa (Kraft e outros 2018).

Para comparação, entre os 10 programas em países de baixa e média renda analisados, as dosagens totais variaram de 20 minutos a 6,5 horas por mês, com uma média mensal de 2 horas de Coaching.<sup>5</sup> Uma análise de programas de DPP avaliados rigorosamente em países de baixa e média renda revelou que os programas mais eficazes começam com um período inicial de formação presencial colectivo, seguido de apoio contínuo aos professores por meio de visitas de acompanhamento (Popova e outros 2019). No entanto, o que constitui apoio contínuo varia no seu foco. Ilustrando o amplo espectro do que o apoio contínuo pode acarretar (Popova e outros 2019), 33 por cento dos programas de DPP avaliados focaram as visitas no apoio pedagógico em sala de aula, 24 por cento no controlo e 9 por cento na revisão do material da formação inicial.

### SUGESTÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

“Capacitar líderes pedagógicos para fazerem os seus próprios vídeos de ensino para que não se limitem aos vídeos disponibilizados pelo programa. Fazer seus próprios vídeos irá posicioná-los para fornecer um apoio mais personalizado aos professores com base nas suas necessidades. O nosso programa criou uma série de vídeos de ensino de alta qualidade para líderes pedagógicos para demonstrar habilidades específicas para professores. Embora tenham sido úteis, os vídeos cobriram apenas um número limitado de tópicos.”

—Nompumelelo Mohohlwane,  
Director Adjunto, Coordenação de Pesquisa,  
Controlo e Avaliação,  
África do Sul

4. Ricardo Montero de la Piedra (co-autor, Universidade do Minnesota) e Evelyn Seminario (program manager), em discussão com o autor, April 2020.

5. Salvo indicação em contrário na avaliação, os números totais das dosagens foram calculados assumindo um ano lectivo de 9 meses e incluem tempo para observações e feedback.

**Dada a importância da duração sustentada, a frequência típica de visitas para sessões de apoio presencial é uma vez por mês, independentemente da estrutura de apoio do programa.** Na amostra, 8 dos 10 programas com pelo menos visitas mensais melhoraram significativamente as pontuações dos alunos em testes de aprendizagem (e matemática, onde relatado). Os dois programas mensais restantes careciam de medidas estudiantis de longo prazo, mas melhoravam as práticas de ensino. As interações frequentes permitem que os líderes pedagógicos construam relacionamento com os professores e os conheçam. Este relacionamento é particularmente importante para novos professores, que beneficiam de um apoio mais frequente no primeiro ano (Darling-Hammond e Scherer 2012). Por exemplo, em Sobral, os novos professores estão sujeitos a um período probatório, durante o qual recebem uma formação complementar directamente da Escola de Formação de Professores.<sup>6</sup> Em programas que usam tecnologia para rastrear a implementação de manuais do professor, esses dados de controlo também podem ser usados para optar por visitas de apoio mais frequentes para os professores que mais precisam deles. A frequência dessas visitas é fundamental para que os líderes pedagógicos estabeleçam uma relação de confiança e também se familiarizem com os desafios e avanços dos professores.

**Qualquer frequência de visitas será apenas eficaz se o apoio de qualidade for alto, que será mais importante do que a dosagem.** Kraft e colegas regrediram horas de coaching em resultados de instrução e desempenho para a sua amostra de programas avaliados e não encontraram nenhum efeito, sugerindo que a qualidade e o foco do coaching podem ser mais importantes do que o número real de horas de contacto (Kraft e outros 2018). Em programas estruturados em torno do apoio aos professores para implementar com eficácia certas práticas descritas nos manuais do professor, o apoio de alta qualidade é incorporado tanto em manuais bem elaborados que elaboram as práticas baseadas em evidências, quanto nas habilidades dos líderes pedagógicos que apoiam sua implementação.

## Duração típica das sessões de observação e feedback

*Apoio em todos los programas*



**Independentemente da estrutura de apoio do programa, os líderes pedagógicos devem observar os professores pelo equivalente a uma aula completa (30-60 minutos).** Esta observação da aula completa permite que os líderes pedagógicos entendam as práticas pedagógicas para as quais os professores precisam de apoio em diferentes momentos de cada lição. Entre os 10 programas avaliados em situações de baixa e média renda, a duração de uma sessão de observação varia entre uma aula de 30 minutos e um dia escolar completo de 5 horas. A duração média da observação é de 55 minutos. O outlier—Acompañamiento Pedagógico Multigrado—exige que os formadores realizem observações ao longo de um dia escolar de 5 horas. No entanto, essas escolas estão em áreas remotas e de difícil acesso, que normalmente têm apenas um professor responsável por várias classes.<sup>7</sup> No entanto espera-se que os líderes pedagógicos forneçam apoio pedagógico profundo, e, para tal, eles devem observar os professores durante uma aula completa, seja por meio de momentos instantâneos para capturar parte da qualidade da instrução; ou a lição na sua totalidade, para obter uma visão abrangente da qualidade do ensino dos professores. Essa observação da aula completa permite que os líderes pedagógicos entendam as práticas pedagógicas para as quais os professores precisam de apoio em diferentes momentos de cada aula.

Por outro lado, se os líderes pedagógicos se concentram em apenas uma habilidade pedagógica que acontece num determinado ponto da aula, como garantir que os alunos estão a entender o conteúdo, pode ser adequado que os líderes pedagógicos observem os professores por um período mais curto em torno deste ponto. Da mesma forma, se os líderes pedagógicos visitam os professores com mais frequência, como semanalmente, observações mais curtas e direccionadas também podem ser aceitáveis. Independentemente disso, para maximizar o tempo numa determinada escola, durante uma visita, os líderes pedagógicos devem visitar todos os professores designados naquela escola.

6. Amaury Gomes, President Director, ESFAPEGE, Escola de Formação de Professores e Gestão Educacional, e Fábria Barbosa, Pedagogical Director, ESFAPEGE, Escola de Formação de Professores e Gestão Educacional, em discussão com o autor, Maio de 2020.

7. Ricardo Montero de la Piedra, Co-autor, Universidade do Minnesota, e Evelyn Seminario, Program Manager, em discussão com os autores, Abril de 2020.

**Ao observarem os professores, os líderes pedagógicos devem usar uma ferramenta de observação, que pode variar na forma, dependendo da estrutura do programa.** Apesar da discrepância na duração das observações, os líderes pedagógicos em todos os 10 programas avaliados usaram uma ferramenta de observação para identificarem as necessidades dos professores. Essas ferramentas de observação em sala de aula são projectadas para ajudar os líderes pedagógicos a garantir que os professores sigam o manual e capturem a qualidade das interações professor-aluno, fornecendo uma visão partilhada de um ensino eficaz. As ferramentas de observação (1) focam a atenção dos líderes pedagógicos em aspectos específicos da prática de ensino, ajudando-os a perceber os movimentos apropriados do professor, e (2) estabelecer padrões baseados em evidências comuns para cada nível de prática (Kane e Staiger 2012). Em ambos os casos, é necessário utilizar ferramentas de observação em sala de aula. Identificar as áreas de pontos fortes e fracos dos professores sem uma rubrica é difícil para os observadores e não confiável. A razão é que os resultados podem reflectir as idiossincrasias de um determinado observador ou aula, em oposição a aspectos consistentes da prática de um professor (Kane e Staiger 2012). Por exemplo, Strong e outros (2011) mostraram que mesmo profissionais de educação experientes lutam para distinguir entre professores eficazes e ineficazes.

### *Apoio altamente estruturado*



**Depois de observar os professores, os líderes pedagógicos em programas altamente estruturados fornecem 20 minutos de feedback face a face (1-1) aos professores.** Todos os 10 programas analisados garantem que, após a observação, os professores recebam feedback sobre a sua prática como parte de uma sessão de esclarecimento. No entanto, o tipo de feedback varia dependendo do programa. Quando os líderes pedagógicos estão a verificar se os professores estão a seguir o manual ou se recebem materiais de apoio altamente estruturados e com roteiro, as sessões de feedback são relativamente breves. O apoio contínuo altamente estruturado requer que líderes pedagógicos controlem a implementação do programa, fornecendo aos professores apenas um apoio técnico modesto. Esse tipo de apoio geralmente é o ponto de partida para ambientes que carecem de líderes pedagógicos capazes de fornecer apoio significativo aos professores em escala.

### *Apoio pouco estruturado*



**Os líderes pedagógicos em programas pouco estruturados fornecem 35 minutos de feedback face a face (1-1) aos professores.** Se o líder pedagógico tem a tarefa de fornecer feedback aprofundado sem o apoio de aulas roteirizadas, esses líderes são forçados a modelar e encenar uma prática eficaz com o professor. Nessas circunstâncias, eles tendem a fornecer feedback de 30 a 120 minutos. Programas com sessões de feedback mais longas permitem um feedback de ensino mais profundo e tempo para modelar práticas específicas. Entre os programas revistos, o Acompanhamento Pedagógico Multigrado teve as sessões de feedback mais longas, com duração de 1 a 2 horas, nas quais líderes pedagógicos especializados prestaram apoio a professores à distância de uma única escola (Majerowicz e Montero 2018). O custo de oportunidade é a perda da capacidade de fornecer feedback a todos os professores da escola num dia, uma realidade à qual a maioria dos líderes pedagógicos está sujeita.

**Para garantir que o feedback seja contínuo, os líderes pedagógicos devem manter registos das suas sessões de observação com os professores e fazerem o acompanhamento conforme necessário.** Esses registos podem ajudar os líderes pedagógicos a observar como o seu feedback está a funcionar e aptarem-se para melhorá-lo. Idealmente, os líderes pedagógicos terão ferramentas para ajudá-los a armazenar os seus dados de observação. Essas ferramentas também rastrearão quais habilidades os professores concordaram em melhorar após cada visita. Por exemplo, na actividade de Leitura e Acesso da Nigéria, os inspectores rastreiam se os professores concluem os planos de aula e mantêm registos do que os professores fazem bem e contra os seus desafios.<sup>8</sup> No Projecto de Apoio à Leitura da África do Sul, após cada visita, o líder pedagógico e o professor assinam um formulário que resume os

8. Alison Pfllepsen, Education Technical Director, Chemonics, em discussão com o autor, Abril de 2020.

próximos passos acordados.<sup>9</sup> Por último, a ferramenta de feedback no Tablte Tusome permite que os OAPCs liguem para os professores que visitaram anteriormente, permitindo que os OAPCs verifiquem se e como o comportamento dos seus professores mudou ao longo do tempo.<sup>10</sup>

## SUGESTÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

“Os Tablets não podem apenas armazenar a ferramenta de observação na sala de aula; eles também podem ser programados para sugerir áreas para os líderes pedagógicos revisarem com o professor com base nos dados observacionais. Isso ajuda o líder pedagógico a atingir um conjunto conciso de habilidades de alto impacto que o professor precisa aprimorar. Emparelhar líderes pedagógicos com instrutores mestres também pode fornecer um meio de garantir que os líderes pedagógicos não estejam apenas conduzindo suas visitas, mas dando aos professores um feedback útil e apropriado.”

—Ben Piper,  
Director Sénior, Educação na África, RTI Internacional,  
Quênia

## Fornecimento de apoio à distância para professores



**Embora o apoio à distância não permita que os líderes pedagógicos observem fisicamente os professores, os líderes ainda podem fornecer feedback e incentivo por meio de um modelo híbrido de apoio virtual e presencial.** Por exemplo, num ensaio de controlo aleatório de dois anos, Head Start melhorou significativamente as habilidades iniciais de linguagem e aprendizagem das crianças e as pontuações de qualidade na sala de aula. O modelo no local incluiu 90 minutos de observação e 30 minutos de feedback. No modelo à distância, os professores compartilharam um vídeo de 15 minutos deles próprios ensinando, e os formadores compartilharam feedback através de reflexões escritas (Powell e outros, 2010). Da mesma forma, os líderes pedagógicos do programa Un Buen Comienzo (Um bom começo), uma ONG chilena que oferece apoio ao desenvolvimento profissional para professores do primeiro ano e líderes pedagógicos, originalmente realizaram uma observação ao vivo de 1 hora em sala de aula. O modelo mudou desde então: os líderes pedagógicos assistem a um vídeo de instrução dos professores e fornecem feedback com base no vídeo. Este formato permite que os líderes visitem os professores duas vezes por mês (uma vez virtualmente e uma vez pessoalmente) e, posteriormente, aumentou ao professor-líder pedagógico a proporção de 8:1 para 13: 1.<sup>11</sup> Outro exemplo é o programa do Ceará de Feedback e Coaching de Professores, que resumiu informações de observações em sala de aula recolhidas pessoalmente num infográfico de 2 páginas para que líderes pedagógicos e professores pudessem trabalhar. Além disso, os formadores experientes analisaram vídeos de coordenadores e professores interagindo e deram feedback e sugestões pelo Skype para melhorar essas interações (Bruns e outros, 2018).

**Para prestar um apoio e à distância eficaz, os líderes pedagógicos tendem a interagir com os professores com maior frequência (pelo menos duas vezes por mês).** Acrescer visitas adicionais para sessões de suporte à distância é mais viável do que com sessões presenciais, porque os custos de viagem e o tempo não são um problema. Além disso, é improvável que os custos dos Tablets e do aplicativo mudem com sessões de suporte mais frequentes. Entre os programas de países de alta renda mais eficazes, as visitas quinzenais são comuns. Eles usam suporte à distância para atingirem essas frequências, como o jardim de infância Head Start e My Teaching Partner Secondary- (Meu parceiro do ensino secundário-), e o ELEP da África do Sul (Allen e outros 2011; Cilliers e outros 2020; Kotze e outros 2019; Powell e outros 2010). Na África do Sul, os líderes pedagógicos virtuais organizaram sessões virtuais quinzenais individuais (1 a 1) com professores para acompanhar as áreas de formação, melhorar a prática educacional dos professores no ensino de inglês e garantir que eles estivessem a cumprir o currículo. Os líderes pedagógicos também enviaram vídeos curtos de instrução sobre as habilidades específicas com as quais os professores careciam e forneceram suporte por meio de mensagens instantâneas, mensagens de texto individuais (1-1) e chamadas telefónicas semanais. Os professores também receberam um Tablet com planos de aula que

9. Mpumi Nompumelelo, Deputy Director, Coordenação de Investigação, Monitorização e Avaliação, Departamento de Educação da África do Sul, em discussão com o autor, Março de 2020.

10. Ben Piper, Senior Director of Africa Education, RTI International, em discussão com o autor, Abril de 2020.

11. Marcela Marzolo, Executive Director, Oportunidad Fundacion Educacional, em discussão com o autor, Abril de 2020.

contavam com recursos audiovisuais complementares. Condicionada a recursos, como acesso a banda larga de alta velocidade, electricidade e tecnologia, esta opção pode ser promissora para programas atingirem escala em países de baixa e média renda, especialmente quando atendem escolas rurais remotas.

**Sem a responsabilidade adequada e o apoio necessário para o contacto pessoal, as intervenções de apoio à distância não são tão eficazes quanto aos programas presenciais ou híbridos.** As intervenções de apoio à distância têm o potencial de aumentar o alcance quanto ao número de professores com quem um líder pedagógico individual pode trabalhar, eliminando o tempo de deslocamento (Kraft e outros, 2018). No entanto, sem a responsabilidade e o apoio apropriados, que estão mais presentes nos programas presenciais, os programas à distância autônomos são menos eficazes.

#### DESTAQUE 4. Eficiência do presencial contra o coaching à distância

##### Intervenção de coaching à distância (virtual) na África do Sul

(Cilliers e outros 2020)

Num programa piloto avaliado, Cilliers e colegas comparam a eficácia do apoio presencial e do apoio à distância. Usando planos de aula em papel e electrónicos, respectivamente, eles descobriram que a intervenção de coaching presencial era mais eficaz do que o coaching virtual para melhorar a proficiência de leitura em inglês. Após 3 anos, o apoio presencial melhorou a linguagem oral dos alunos em inglês e a proficiência em leitura em 0,31 DP e 0,13 DP, respectivamente. Enquanto o apoio à distância melhorou a proficiência na língua oral em inglês em apenas 0,12 DP, não teve impacto na proficiência de leitura em inglês e teve um efeito negativo não intencional na aprendizagem na língua materna.

Para ambos os resultados, as diferenças nos tamanhos de efeito entre o apoio presencial e à distância são estatisticamente significativas no nível de 5 por cento. As observações em sala de aula mostram que o apoio presencial melhorou a produtividade e a prática do ensino em relação ao apoio à distância, o que levou a uma maior redução do tempo de ensino da língua materna. Barreiras tecnológicas ou qualidade de implementação não explicam a discrepância entre o apoio presencial e à distância. Em vez disso, as visitas pessoais possibilitaram níveis mais altos de responsabilidade e apoio direccionado. É fundamental que os programas de apoio incluam uma interacção face a face inicial para construir uma relação de confiança, bem como observações em sala de aula para permitir que os líderes pedagógicos forneçam feedback direccionado.

**Apesar da diferença nos resultados entre o apoio presencial e à distância, o apoio presencial ainda é mais económico.** O apoio à distância tem altos custos iniciais devido à distribuição de Tablets para todos os professores, bem como altos custos recorrentes devido à instalação de um aplicativo para planos de aula on-line. O custo dos Tablets pode ser distribuído por aproximadamente quatro anos antes que os Tablets precisem ser substituídos. Se os Tablets fossem os únicos custos de coaching virtual, seria três vezes mais barato do que o apoio presencial. No entanto, a manutenção recorrente de servidores e aplicativos torna os planos de aula on-line nove vezes mais caros do que a alternativa em papel. Além disso, a fluência do idioma local é uma limitação de recursos importante na expansão de programas virtuais. É improvável que esses custos de apoio virtual diminuam com o tempo. Cilliers descobriu que o programa de coaching no local ou presencial era aproximadamente 23% mais caro do que o programa de coaching virtual. No entanto, a análise de custo-eficácia mostra que continua a ser mais eficaz em termos de custos. Com base nessas estimativas, o custo por aluno do coaching presencial é de US\$66 por ano, em comparação com US\$53 para o coaching virtual. O custo de apoiar 1 professor por ano para formação presencial é de US\$2.747, em comparação com US\$2.131 para formação virtual (Cilliers e outros em 2020). Este diferencial de custo sugere que, embora o apoio virtual possa ser uma avenida promissora para resolver o problema de encontrar um grande número de líderes pedagógicos de alta qualidade, o apoio virtual não deve ser usado como uma solução de economia de custos, pois é apenas um pouco mais barato do que coaching presencial e não tão eficaz. O apoio presencial também é uma forma de os líderes pedagógicos responderem a perguntas e darem conselhos com mais frequência e a um custo mais baixo, indicando a importância do feedback 1 a 1 em vez do meio pelo qual ele é fornecido.

## Similaridades entre programas eficazes de DPP

O sucesso do apoio contínuo aos professores, especialmente quando fornecido por meio de programas aplicados em escala e por meio de sistemas governamentais, depende de uma série de factores que trabalham juntos para melhorar a prática educacional dos professores e suas contribuições para a aprendizagem dos alunos. A maior parte do apoio contínuo é fornecida como parte de um programa mais amplo de formação de professores em serviço, complementado por sessões de grupo e materiais de instrução, como ferramentas de observação em sala de aula, manuais do professor, planos de aula e livros didáticos; e às vezes apoiado por uma prática comunitária.

**Em todos os programas analisados, os professores receberam formação complementar em grupo que os expôs ao conceito de materiais associados ao apoio pedagógico (se aplicável).** Estas formações continuaram ao longo do ano, tendo diferentes formas, variando de 4 horas a vários dias inteiros e chegando entre 2 e 10 vezes por ano. Formações de vários dias mais longas acontecem com menos frequência; meio-dia mais curto, as sessões tendem a acontecer mensalmente. Durante as formações os professores se reúnem em grupos (de no máximo 20 professores para cada líder pedagógico) para discutir e praticar métodos pedagógicos e estimular a troca de ideias. Por exemplo, em Sobral, os professores participam de uma formação mensal em grupo que os ajuda a compreender melhor os objectivos de aprendizagem das componentes curriculares; e para preparar e discutir o material de ensino com roteiro, livros de lição de casa e itens de exame.<sup>12</sup> Consequentemente, os professores sabem o que se espera dos alunos em cada classe e como empregar livros didáticos, avaliações e outras ferramentas fornecidas para atingir os objectivos de aprendizagem (Loureiro e Cruz 2020).

**Além disso, os programas de DPP mais eficazes também vinculam a participação a incentivos de carreira, têm um foco de assunto específico e ênfase na execução da lição.** Um estudo recente desenvolve e aplica um Instrumento Padronizado de Pesquisa de Formação de Professores em Serviço (IPPFPS) ao universo de programas avaliados de DPP em países de baixa e média renda. O estudo correlacionou os indicadores resultantes com estimativas de impacto na aprendizagem dos alunos (Popova e outros 2019). Este trabalho descobriu que os programas de DPP que vinculam a participação a incentivos, como promoção ou implicações salariais, estão associados a ganhos maiores de 0,12 DP na aprendizagem dos alunos. Os programas DPP com foco num assunto específico estão associados a um aumento de 0,24 DP na aprendizagem do aluno. Os programas que envolvem a prática de ensino por meio da execução de lições estão associados a um aumento de 0,10 DP no aprendizado do aluno.

**Finalmente, os Governos devem comprometer-se a incorporar apoio contínuo nos seus sistemas educacionais.**

Melhorar a qualidade do desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, dos resultados de aprendizagem dos alunos, requer muito mais do que investir simplesmente em mais recursos. Melhorar a qualidade do DPP requer o alinhamento de todas as partes interessadas para garantir que todo o sistema funciona para a aprendizagem. Isso significa garantir que as políticas e instituições do sistema educacional para governança, responsabilidade, informação, regras de financiamento e gestão escolar estão alinhadas com a aprendizagem para todos. Consequentemente, as reformas mais amplas do sistema educacional são necessárias para estruturar o apoio eficaz 1 para 1. Apenas isto irá garantir que o currículo, o apoio ao professor (formação inicial e em serviço), a avaliação, a monitorização e a responsabilidade interagem e se desenvolvem mutuamente. Inserir o apoio 1 para 1 é essencial para a institucionalização e expansão adequada das práticas descritas neste manual. No mínimo, os líderes pedagógicos devem ter funções específicas dentro dos distintos sistemas, mas isso deve complementar as funções dos inspectores. Além disso, os líderes devem ter tempo e recursos para desempenhar essas funções. Quanto a isto, o sistema deve ter coerência de ensino de forma que todos os componentes se alinhem para melhorar o aprendizado. Nesse tipo de sistema, o currículo, o apoio ao professor (pré-formação e em serviço), a avaliação, o controlo e a responsabilidade interagem e se desenvolvem mutuamente. Por outro lado, todos os actores devem estar envolvidos e expressar uma mensagem consistente do que é exigido dos professores. Por exemplo, o coaching não ajudará muito se os directores não forem solidários; ou se os supervisores em nível distrital não estão cientes e não apoiam a intervenção; ou se os inspectores escolares não responsabilizam os professores.

12. Amaury Gomes, President Director of ESFAPEGE, School of Teacher Training and Educational Management; and Fábila Barbosa, Pedagogical Director of ESFAPEGE, School of Teacher Training and Educational Management, in discussion with author, Maio de 2020.

## Conclusão

Os professores em países de rendimentos baixos e médios sofrem muitas vezes da falta o conhecimento para melhorar o desempenho dos alunos e, portanto, ficam presos a práticas de ensino ineficazes (Bold e outros 2017; Mbiti 2016). Os programas de DPP que estão incluídos numa estratégia de desenvolvimento de capacidade abrangente mais ampla e incluem apoio eficaz 1 para 1 contínuo, que originaram grandes melhorias na instrução dos professores e, conseqüentemente, nos resultados de aprendizagem dos alunos (Kraft e outros 2018). Este apoio oferece aos professores oportunidades de trabalhar com líderes pedagógicos para refinar e aplicar os seus conhecimentos nas salas de aula (Darling-Hammond e outros, 2017). No entanto, os detalhes do nível de sistema do apoio 1 para 1 contínuo não foram muito descritos explicitamente pelos formuladores das políticas. Portanto, a orientação sobre a melhor forma de estruturar sistemas de apoio eficaz 1 para 1 é vaga.

Este manual de orientação técnica fornece conselhos explícitos sobre como estruturar o apoio contínuo aos professores ao longo de um espectro. A estrutura varia em função do nível de especialização dos líderes pedagógicos e do apoio técnico que lhes é prestado. Este guia esclarece o seguinte:

- Proporção típica de líderes pedagógicos para professores (44: 1 para alta estrutura, 11: 1 para estrutura baixa)
- Número e frequência das visitas (1 por mês)
- Duração da observação (mínimo 30 minutos)
- Duração da sessão de feedback (20 minutos para alta estrutura, 35 minutos para baixa estrutura)
- Uma visão geral dos apoios adicionais fornecidos aos professores ao longo deste processo
- Condições mínimas para fornecer apoio remoto com eficácia.

Além disso, a documentação sistemática e as instruções passo a passo são criadas para permitir que os formuladores de políticas, bem como outras partes interessadas, projectem sistemas de DPP eficazes, que são um bloco de construção essencial para melhorar a qualidade do ensino e garantir a aprendizagem para todos.

## Apêndice A. Características principais de programas altamente eficazes que apoiam líderes pedagógicos

É fundamental que os líderes pedagógicos sejam formados de modo eficaz para que tenham as habilidades necessárias para apoiar adequadamente os professores. A tabela 1 do anexo fornece detalhes para 2 programas avaliados rigorosamente que apoiaram principalmente os líderes pedagógicos e direccionaram mudanças no comportamento dos professores e nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Tabela A1. Características principais de programas altamente eficazes que apoiam líderes pedagógicos

Programa	Classe; disciplina	Perfil do líder pedagógico	Modalidade das visitas	Professor: proporção do líder pedagógico	Frequência de visitas	Duração da observação (minutos)	Duração do feedback (minutos)	Impacto
Brasil: Ceará— Programa de Coaching e Feedback sobre o Professor (Bruns e outros 2018)	Secundária; matemática e português	Funcionários do Instituto ELOS com mestrado, geralmente em educação, e 5 a 15 anos de experiência no sector de docência/ educação	Virtual (via Skype), complementado com 3 sessões intensivas de formação	30:1 <sup>a</sup>	2/meses	20 a 30 <sup>a</sup>	60 <sup>a</sup>	0,05–0,09 DPs em matemática e português do 10 <sup>o</sup> ano e 0,06 DPs em português do 12 <sup>o</sup> ano
Paquistão: Programa de Mentoria baseado em grupo (Hussain e Ali 2010)	Primária; N/A	Professores primários e elementares seniores e experientes que demonstraram uma atitude flexível e empática e disposição para nutrir outra pessoa em entrevistas com o corpo docente da AKU-IED <sup>b</sup>	Presencial (seminários)	15:1	4/meses	68	68	Professores: 45,8 p.p. no debate na sala aula, 36 p.p. em tarefas baseadas em inquérito, 47,8 p.p. em resposta a problemas levantados durante as aulas, 39 p.p. na apresentação de tópicos com uma sequência lógica, 36,2 p.p. na correcção de respostas orais, 35,3 p.p. ao declarar claramente o propósito da lição, 31,8 p.p. fazer perguntas de nível inferior para avaliar a compreensão dos alunos, 28,5 p.p. no uso de recursos de ensino de forma eficaz.  Alunos: 59 p.p. em responder a perguntas e 29,4 p.p. em ajudar uns aos outros nos seus estudos.
Média				15:1	1/mês	40 minutos	35 minutos	

## Notas:

As estimativas de impacto são relatadas com o mesmo formato dos documentos originais.

DP = desvio padrão; p.p. = pontos percentuais. Os impactos do DP são padronizados para uma comparação conveniente entre os papéis, enquanto os artigos que relatam os impactos em pp, infelizmente, não indicam desvios-padrão que permitam a padronização das estimativas de impacto.

Todas as estimativas de impacto incluídas são significativas, a menos que seja declarado de outra forma. As estimativas de impacto relatadas estão ao nível do programa; portanto, capta, o efeito do coaching combinado com quaisquer componentes complementares de um determinado programa, como materiais.

a Instrutor mestre médio: As proporções do líder pedagógico são arredondadas para o professor mais próximo; o comprimento de observação e o feedback são arredondados para o minuto mais próximo.

b AKU-IED = Instituto de Desenvolvimento Educacional da Universidade Aga Khan

## Apêndice B. Detalhes de formações de líderes pedagógicos

Tabela B1. Detalhes das formações de líderes pedagógicos

Programa	Detalhes de formação de líderes pedagógicos
<p>Brasil: <b>Ceará—Programa de Coaching e Feedback.</b> Implementado em todo Estado do Ceará  (Bruns e outros 2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os Coordenadores Pedagógicos (CPs) participaram em três workshops de 1 dia; cada um tendo ≈ 60100 participantes.</li><li>• Os CPs foram formados sobre como (1) observar uma aula e avaliar o desempenho do professor em relação às técnicas “Ensinar como um campeão”, (2) comunicar construtivamente feedback aos professores e (3) acompanhar os professores para controlar o uso de novas práticas.</li><li>• Cada Instituto de formação ELOS apoiou 31-36 escolas e ministrou quatro sessões de coaching virtual de 2 horas via Skype durante o ano lectivo. Durante essas sessões, os CPs aprenderam como planejar e preparar actividades com seus professores, respondendo a perguntas sobre as técnicas de “Ensinar como um campeão” e recebendo feedback sobre vídeos de interações dos CPs com seus professores.</li></ul>
<p>Chile: <b>Programa Um Bom Início.</b> Implementado em 64 escuelas, especificamente con docentes de primera infancia y prescolar  (Leyva et al., 2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Os Formadores participaram de uma formação de 1 mês no início do ano lectivo, que incluiu formação no trabalho supervisionado por instrutores mestres.</li><li>• Os Formadores foram formados para (1) observar as interações em sala de aula, usando a ferramenta de observação CLASS, (2) maximizar o tempo de instrução para os professores e (3) verificar a frequência dos alunos.</li></ul>
<p>Quênia: <b>Iniciativa de Matemática e Leitura da Primária.</b> Piloto em 338 escolas públicas e 180 escolas em assentamentos não formais nas favelas de Nairobi  (Piper e Zuilkowski 2015)</p> <p><b>Actividade de leitura nas classes iniciais Tusome.</b> Implementado em escala nacional  (Piper e outros 2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Oficiais de Apoio ao Plano Curricular (OAPCs) participaram de uma formação de 10 dias no início do ano lectivo.</li><li>• Os OAPCs foram formados para (1) usar os manuais do professor, (2) manusear o Tablete e (3) supervisionar a entrega de livros.</li><li>• Os OAPCs receberam tablets para colectar dados de avaliação dos alunos e de observação dos professores. Os tablets fazem uma leitura GPS das localizações dos OAPCs, permitindo que os formuladores de políticas controlem se eles realizam visitas e determinam quem é compensado.</li><li>• Cada Oficial de Educação internacional doIIPT foi emparelhado com um OAPC, que co-observou os professores em sala de aula e forneceu feedback em tempo real sobre a prática do OAPC uma vez por mês.</li></ul>

<p><b>Nigéria: Actividade de Pesquisa de Leitura e Acesso na Nigéria.</b> Implementado em 60 escolas primárias públicas nos estados de Bauchi e Sokoto (Harden e outros 2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os Oficiais de Apoio as Escolas (OAEs) participaram de um formação de 8 dias no início do ano lectivo.</li> <li>Os OAEs foram formados para (1) usar os manuais do professor, (2) fornecer apoio técnico modesto aos professores e (3) manusear os tablets.</li> </ul>
<p><b>Malawi: Leitura Malawi.</b> Implementado em dois distritos de escolas primárias (Sailors e outros 2014)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os Conselheiros de Educação Primária (CEPs) participaram de uma formação de 3 dias no início do ano lectivo.</li> <li>Os CEPs foram formados sobre como usar os manuais do professor para apoiar os professores.</li> </ul>
<p><b>Paquistão: Programa de Mentoria baseado em grupo.</b> Implementado em 9 distritos seleccionado nas províncias de Sindh e Balochistan (Hussain e Ali 2010; Rizvi e Nagy 2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os mentores participaram num programa de certificação de 10 semanas no qual aprenderam habilidades de comunicação, técnicas de escuta activa, ensino eficaz, supervisão e formação em resolução de problemas e/ou conflitos.</li> <li>Os mentores foram continuamente apoiados pela equipa de campo da AKU-IED.</li> <li>Além do seu salário normal de professor, os mentores recebiam uma bolsa paga pela universidade.</li> </ul>
<p><b>Peru: Acompanhamento Pedagógico Multi-classe.</b> Implementado em escolas primárias rurais, multi-classe em escala nacional (Castro e outros 2019; Majerowicz e Montero 2018)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os tutores participaram de uma formação de 2 semanas no início do ano lectivo.</li> <li>Os tutores foram formados nos vários componentes da rubrica de controlo do Peru e no currículo baseado em competências. A formação incluiu como apoiar os professores para (1) cultivar um clima positivo, (2) fornecer feedback de qualidade e (3) incutir habilidades de pensamento crítico.</li> <li>Cada tutor apoiou entre 10-12 professores. Todos os meses, os tutores deveriam passar 15 dias úteis observando os professores e 5 dias conduzindo o trabalho administrativo no escritório distrital.</li> <li>Cada especialista do MDE foi emparelhado com um tutor que co-observou os professores na sala de aula. O especialista do MDE forneceu feedback em tempo real sobre a prática dos tutores duas vezes por ano.</li> </ul>
<p><b>África do Sul: Programa de Ciências Primárias (PCP).</b> Implementado em 46 escolas na área de Madadeni de KwaZulu-Natal (Harvey 1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os mentores participaram de uma formação de 2 semanas no início do ano lectivo. Eles também participaram de 4 formações de acompanhamento ao longo do ano, que duraram aproximadamente 1 dia.</li> <li>Os mentores foram formados nos fundamentos da mentoria, incluindo a função central e as responsabilidades da função; como se comunicar de forma eficaz; como ouvir activamente; como desenvolver e manter relacionamentos de qualidade; e como fornecer orientação e apoio aos professores em sala de aula.</li> </ul>
<p><b>África do Sul: Estudo de Leitura em Classes Iniciais/ Iniciação (ELEP I, II e PAL).</b> Implementado em 180 escolas primárias públicas em toda a África do Sul (Cilliers e outros 2019)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os Coaches participaram de uma formação de 2 semanas no início do ano lectivo. Eles também participaram de 4 formações de acompanhamento ao longo do ano, que duraram de 2 a 5 dias.</li> <li>Os Coaches foram formados para (1) conduzir as rotinas diárias, facilitar as actividades e utilizar os materiais incluídos na intervenção; (2) controlar a distribuição de materiais e dispositivos dados aos professores; (3) Formar professores em estratégias de leitura de séries iniciais e (4) melhorar as habilidades pedagógicas dos professores por meio de sessões significativas de reflexão e modelagem.</li> </ul>

### Notes:

AKU-IED=Instituto de Desenvolvimento Educacional da Universidade Aga-Khan.

CLASS= Sistema de pontuação de avaliação em sala de aula

ELEP= Estudo sobre Leitura nas Classes Iniciais/Iniciação

MDE= Ministério da Educação

PAL= Projecto de Apoio à Leitura

IIPT= Instituto Internacional de Pesquisa Triangular

Teach like a Champion= Metodologia de formação que oferece técnicas de ensino concretas, específicas e operacionais para apoiar Professores.

## Apêndice C. Materiais de difusão

O Banco Mundial teve um evento que contou com uma breve apresentação da autora principal, [Tracy Wilichowski](#). Ela forneceu orientação sobre como os países podem definir a estrutura para um programa de DPP em serviço baseado em evidências, que inclua apoio 1 para 1. A apresentação foi seguida de um painel de discussão moderado, liderado por [Toby Linden](#) e apresentando [Audrey Spencer](#), uma profissional que proporcionou percepções em primeira mão sobre alguns dos desafios na implementação destes modelos na prática; [Jacobus Cilliers](#), um investigador que discutiu a sustentabilidade desses modelos e como a tecnologia pode ser usada para fornecer apoio remoto a professores; e [André Loureiro](#), um líder da equipa de trabalho do Banco Mundial no país, que partilhou como essas descobertas podem ser utilizadas como parte do diálogo governamental e da implementação de projectos do Banco Mundial. A lista a seguir resume os recursos relacionados com o evento e servirá como uma nota de orientação para referências:

Tabela C1. Materiais de referência do evento do Banco Mundial

Para ver o evento completo...	Veja a gravação <a href="#">aqui</a> .
Para ler um resumo rápido do evento...	Veja os diapositivos <a href="#">aqui</a> .
Para ler um resumo da nota de orientação...	Leia o blog <a href="#">aqui</a> .
Para ouvir um debate sobre a nota de orientação...	Ouça o podcast no seu dispositivo <a href="#">Apple</a> e no <a href="#">Spotify</a> .
Para ouvir um resumo da nota de orientação...	Ouça um breve resumo em <a href="#">vídeo</a> .
Para saber mais sobre o programa <i>Coach</i> ...	Vá à <a href="#">página Web</a> , veja o <a href="#">clip de cinco minutos</a> que resume o programa ou veja os nossos blogs recentes <a href="#">aqui</a> e <a href="#">aqui</a> .

## Referências

- Allen, Joseph, Robert Pianta, Anne Gregory, Amori Mikami, e Janetta Lun. 2011. "An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement." *Science* 333 (6045): 1034–37. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>.
- Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson, e Waly Wane. 2017. "Enrollment without Learning: Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa." *Journal of Economic Perspectives* 31(4): 185–204. <https://doi.org/10.1257/jep.31.4.185>.
- Bruns, Barbara, Leandro Costa, e Nina Cunha. 2018. "Through the Looking Glass: Can Classroom Observation and Coaching Improve Teacher Performance in Brazil?" *Economics of Education Review* 64: 214–50. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.003>.
- Campbell, Patricia F., e Nathaniel N. Malkus. 2011. "The Impact of Elementary Mathematics Coaches on Student Achievement." *The Elementary School Journal* 111 (3): 430–54. <https://doi.org/10.1086/657654>.
- Castro, Juan F., Paul Glewwe, e Ricardo Montero. 2019. "Work with What You've Got: Improving Teachers' Pedagogical Skills at Scale in Rural Peru." *Documento de Trabalho* 158. Associação Económica Peruana, Lima, Peru. <http://perueconomics.org/wp-content/uploads/2019/12/WP-158.pdf>.
- Cilliers, Jacobus, Brahm Fleisch, Cas Prinsloo, e Stephen Taylor. 2019. "How to Improve Teaching Practice? Experimental Comparison of Centralized Training and In-Classroom Coaching." *The Journal of Human Resources*. Fevereiro de 2019. <https://doi.org/10.3368/jhr.55.3.0618-9538R1>.
- Cilliers, Jacobus, Brahm Fleisch, Janeli Kotze, Nompumelelo Mohohlwane, Stephen Taylor, e Tshogofatso Thulare. 2021. "Can Virtual Replace In-Person Coaching? Experimental Evidence on Teacher Professional Development and Student Learning." *RISE Working Paper Series*. 20/050. [https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP\\_2020/050](https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2020/050).
- Darling-Hammond, Linda, e Nikole Richardson. 2009. "Teacher Learning: What Matters? (Revisão da Pesquisa) (Inquérito)." *Educational Leadership* 66 (5): 46–53. [https://www.researchgate.net/publication/287590851\\_Teacher\\_Learning\\_What\\_Matters](https://www.researchgate.net/publication/287590851_Teacher_Learning_What_Matters).
- Darling-Hammond, Linda, e Marge Scherer. 2012. "The Challenges of Supporting New Teachers." *Educational Leadership* 69 (8a): 18–23. <http://pi-34.pbworks.com/w/file/attach/56517230/The%20Challenges%20of%20Supporting%20New%20Teachers.pdf>.
- Darling-Hammond, Linda, Maria E. Hyler, e Madelyn Gardner. 2017. "Effective Teacher Professional Development." Learning Policy Institute, Washington, DC. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>.
- Desimone, Laura M. 2009. "Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures." *Educational Researcher* 38 (3): 181–99. <https://doi.org/10.3102/0013189x08331140>.
- Desimone, Laura M., e Michael S. Garet. 2015. "Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States." *Psychology, Society, and Education* 7 (3): 252. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>.
- Duhigg, Charles. 2014. "The Power of Habit: Why We Do What We Do in Life and Business." New York: Random House Trade Paperbacks. <https://charlesduhigg.com/the-power-of-habit/>.
- Frost, Sharon, e Rita Bean. 2006. "Qualifications for Literacy Coaches: Achieving the Gold Standard." Conselho Nacional de Professores de Inglês, Urbana, IL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530335.pdf>.
- Harden, Karon, Alison Pflapsen, e Simon King. 2018. "Relationships between Coach Support and Teachers' Adoption of New Instructional Practices: Findings from the Nigeria Reading and Access Research Activity (RARA)." *Cultivating Dynamic Educators: Case Studies in Teacher Behavior Change in Africa and Asia*. Durham, NC: RTI Press (Instituto de Investigação Triangle International): 169–204. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2018.bk.0022.1809.6>.

- Harvey, Stephen. 1999. "The Impact of Coaching in South African Primary Science In-SET (In-Service Education and Training)." *International Journal of Educational Development* 19 (3): 191–205. [https://doi.org/10.1016/s0738-0593\(99\)00012-7](https://doi.org/10.1016/s0738-0593(99)00012-7).
- Herman, Joan L., e Eva L. Baker. 2009. "Assessment Policy: Making Sense of the Babel." In *Handbook of Educational Policy Research*, edited by Timothy G. Ford, David N. Plank, Barbara L. Schneider, e Gary Sykes. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203880968>.
- Hussain, Rana, e Sajid Ali. 2010. "Improving Public School Teachers in Pakistan: Challenges and Opportunities." *Improving Schools* 13 (1): 70–80. <https://doi.org/10.1177/1365480209352404>.
- Kane, Thomas J., e Douglas O. Staiger. 2012. "Gathering Feedback on Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains." Fundação Bill e Melinda Gates, Seattle, WA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540960.pdf>.
- Kerwin, Jason, e Rebecca L. Thornton. 2020. "Making the Grade: The Sensitivity of Education Program Effectiveness to Input Choices and Outcome Measures." *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3002723>.
- Kotze, Janeli, Brahm Fleisch, e Stephen Taylor. 2019. "Alternative Forms of Early Grade Instructional Coaching: Emerging Evidence from Field Experiments in South Africa." *International Journal of Educational Development* 66: 203–13. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.004>.
- Kraft, Matthew A., e Allison F. Gilmour. 2016. "Can Principals Promote Teacher Development as Evaluators? A Case Study of Principals' Views and Experiences." *Educational Administration Quarterly* 52 (5): 711–53. <https://doi.org/10.1177/0013161x16653445>.
- Kraft, Matthew A., David Blazar, e Dylan Hogan. 2018. "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence." *Review of Educational Research* 88 (4): 547–88. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>.
- Landry, Susan H., Jason L. Anthony, Paul R. Swank, e Pauline Monseque-Bailey. 2009. "Effectiveness of Comprehensive Professional Development for Teachers of at-Risk Preschoolers': Correction." *Journal of Educational Psychology* 101 (3): 739–39. <https://doi.org/10.1037/a0016746>.
- Leyva, Diana, Christina Weiland, M. Barata, Hirokazu Yoshikawa, Catherine Snow, Ernesto Treviño, e Andrea Rolla. 2015. "Teacher-Child Interactions in Chile and Their Associations with Prekindergarten Outcomes." *Child Development* 86 (3): 781–99. <https://doi.org/10.1111/cdev.12342>.
- Loureiro, Andre, e Louise Cruz. 2020. "Achieving World-Class Education in Adverse Socioeconomic Conditions: The Case of Sobral in Brazil." Banco Mundial, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34150> License: CC BY 3.0 IGO.
- Majerowicz, Stephanie, e Ricardo Montero. 2018. "Can Teaching Be Taught? Experimental Evidence from a Teacher Coaching Program in Peru." Documento de Trabalho. Cambridge, MA. <https://scholar.harvard.edu/smajerowicz/publications/job-market-paper-can-teaching-be-taught-experimental-evidence-teacher>.
- Mbiti, Isaac M. 2016. "The Need for Accountability in Education in Developing Countries." *Journal of Economic Perspectives* 30 (3): 109-32. <https://doi.org/10.1257/jep.30.3.109>.
- Piper, Benjamin, e Stephanie Simmons Zuilkowski. 2015. "Teacher Coaching in Kenya: Examining Instructional Support in Public and Nonformal Schools." *Teaching and Teacher Education* 47: 173–83. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.001>.
- Piper, Benjamin, Joseph Destefano, Esther M. Kinyanjui, e Salome Ong'Ele. 2018. "Scaling up Successfully: Lessons from Kenya's Tusome National Literacy Program." *Journal of Educational Change* 19 (3): 293–321. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9325-4>.
- Popova, Anna, David K. Evans, Mary E. Breeding, e Violeta Arancibia. 2019. "Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice." Documento de Trabalho. Centro para o Desenvolvimento Global, Washington, DC. <https://www.cgdev.org/publication/teacher-professional-development-around-world-gap-between-evidence-and-practice>.

- Powell, Douglas R., Karen E. Diamond, Margaret R. Burchinal, e Matthew J. Koehler. 2010. "Effects of an Early Literacy Professional Development Intervention on Head Start Teachers and Children." *Journal of Educational Psychology* 102 (2): 299–312. <https://doi.org/10.1037/a0017763>.
- Rizvi, Meher, e Philip Nagy. 2015. "The Effects of Cluster-Based Mentoring Programme on Classroom Teaching Practices: Lessons from Pakistan." *Research Papers in Education* 31 (2): 159–82. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1029962>.
- RTI (Instituto de Investigação Triangle International). 2016. "Nigeria Reading and Access Research Activity (RARA): Results of an Approach to Improve Early Grade Reading in Hausa in Bauchi and Sokoto States." Preparado para a USAID no âmbito do projecto EdData II, Ordem de Tarefa no. AID-620-BC-14–00002 (RTI Task 26). Research Triangle Park, NC. <https://shared.rti.org/content/nigeria-reading-and-access-research-activity-rara-results-approach-improve-early-grade>.
- Sailors, Misty, e Nancy L. Shanklin. 2010. "Introduction: Growing Evidence to Support Coaching in Literacy and Mathematics." *The Elementary School Journal* 111 (1): 1–6. <https://doi.org/10.1086/653467>.
- Sailors, Misty, James V. Hoffman, P. David Pearson, Nicola McClung, Jaran Shin, Liveness Mwale Phiri, e Tionge Saka. 2014. "Supporting Change in Literacy Instruction in Malawi." *Reading Research Quarterly* 49 (2): 209–31. <https://doi.org/10.1002/rrq.70>.
- Snilstveit, Birte, Jennifer Stevenson, Radhika Menon, Daniel Phillips, Emma Gallagher, Maisie Geleen, Hannah Jobse, Tanja Schmidt, e Emmanuel Jimenez. 2016. "The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review. Summary Report." *Systematic Review Summary 7*, Iniciativa Internacional de Avaliação de Impacto, London. <https://www.3ieimpact.org/evidence-hub/publications/systematic-review-summaries/impact-education-programmes-learning-school-participation-low-and-middle-income-countries>.
- Strong, Michael, John Gargani, e Özge Hacifazlıoğlu. 2011. "Do We Know a Successful Teacher When We See One? Experiments in the Identification of Effective Teachers." *Journal of Teacher Education* 62 (4): 367–82. <https://doi.org/10.1177/0022487110390221>.

# Coach