

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC/SP

Silvana Aparecida Santana Tamassia

O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores por meio da observação de aula e feedback formativo

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

Silvana Aparecida Santana Tamassia

O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores por meio da observação de aula e feedback formativo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação: Psicologia da Educação**, sob a orientação da **Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco**.

SÃO PAULO

2023

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa Tese de Doutorado por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____

E-mail: _____

TAMASSIA, Silvana Aparecida Santana.

O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores por meio da observação de aula e feedback formativo / Silvana Aparecida Santana Tamassia – 2023.
241 f.

Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Programa de Educação: Psicologia da Educação. 2023.

Orientadora: Prof. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

1. Coordenação Pedagógica. 2. Formação Continuada de Professores. 3. Desenvolvimento Profissional Docente. 4. Observação de Aulas. 5. Feedback. I. Título

Aprovado em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Cerchi Fusari

Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida

Prof. Dr. Marcos Tarcísio Masetto

Profa. Dra. Paula Louzano

Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Depois de quatro longos anos de estudo, aprofundamento e dedicação, a palavra gratidão ganha ainda mais sentido. Por isso, me sinto muito feliz de iniciar agradecendo a todos que, de alguma maneira, me ajudaram a trilhar este caminho.

Agradeço, em primeiro lugar, a meu pai e minha mãe, que sempre me apoiaram na busca e na realização dos meus sonhos, e que até hoje fazem parte, de alguma maneira, das minhas conquistas e da minha vida.

Aos professores da PUC-SP, que me inspiraram com tanta sabedoria e tanto afeto.

À querida Professora Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, que me orientou com carinho e sabedoria, guiando-me nesse caminho como pesquisadora. Sua dedicação e cuidado com cada orientando não só me apoiou na qualificação deste trabalho, como me inspirou a ser uma educadora cada vez melhor.

Ao Professor Dr. Marcos Tarcísio Masetto, que esteve presente na minha formação acadêmica contribuindo com seus saberes, sua experiência e seu incentivo, e que, aqui, representa todos os meus professores do mestrado.

À querida Professora Dra. Paula Louzano, que acompanhou grande parte da minha trajetória profissional e que, mesmo distante fisicamente, à frente da Universidade Diego Portales, no Chile, pôde contribuir com mais esta conquista.

Ao Prof. Dr. José Cerchi Fusari e à Prof. Dra. Laurinda Almeida, que sempre foram fonte de aprendizado por meio dos seus artigos e livros, trazendo sua experiência na coordenação, e com os quais pude aprender por meio das orientações trazidas na qualificação.

Aos novos amigos e amigas que fiz no programa de Psicologia da Educação e com os quais pude aprender muito ao longo desses quatro anos, principalmente aos

que estiveram comigo no CEPI¹, grupo de pesquisa coordenado pela Prof. Dra. Vera Placco e Vera Trevisan. E um agradecimento especial às minhas colegas do eixo de formação, com as quais tive uma intensa e maravilhosa convivência, de muito aprendizado.

À Claudia, minha parceira nesses últimos 20 anos, que me apoiou nos momentos em que estive dedicada à pesquisa, contribuindo para que eu pudesse chegar, com êxito, até o final deste percurso.

Ao meu filho Vitor, minha maior alegria e meu maior presente, que sempre compreendeu minhas ausências, e esteve ao meu lado.

Ao meu marido Marcos, que esteve comigo ao longo desses anos e com quem pude contar nos momentos mais intensos desta trajetória!

Ao querido Allan Greicon, que contribuiu com seus saberes da língua inglesa, aprimorados em seu mestrado internacional, recém realizado.

A todos os educadores e educadoras com os quais convivi nos últimos anos na Elos, nas escolas onde atuei e nas redes de ensino com as quais tive o prazer de conviver nos processos formativos em que pude apoiar, de alguma maneira, e que contribuíram para o meu aprendizado e para a construção da educadora que sou hoje.

E a Deus, que me deu saúde e força para realizar este sonho, que agora se concretiza e que, certamente, abrirá novas portas que me levarão a novos caminhos.

¹ Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica da PUC-SP.

Na correria do dia a dia, o urgente não vem deixando tempo para o importante! Essa constatação, carregada de estranha obviedade, nos obriga quase a tratar como uma circunstância paralela e eventual aquela que deve ser considerada a marca humana por excelência: a capacidade de reflexão e consciência.

Mario Sérgio Cortella

TAMASSIA, Silvana Aparecida Santana. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores por meio da observação de aula e feedback formativo.** 241 f. 2023. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as possibilidades de observação de aula e feedback como estratégias formativas, entendendo quais dificuldades o coordenador pedagógico encontra (se encontra) para o acompanhamento dos professores em sala de aula, no seu cotidiano, e quais estratégias têm sido utilizadas por quem tem conseguido implementar efetivamente essa ação. Desse modo será possível mapear e disseminar essas práticas, buscando contribuir com a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da rede pública de ensino. Metodologicamente, constitui-se em uma pesquisa qualitativa, com contribuições da pesquisa quantitativa, desenvolvida a partir do método misto de produção de dados, com ênfase nas modalidades de triangulação e complementariedade (MOSCOSO, 2017). Para isso, foi elaborado um questionário que foi respondido por coordenadores pedagógicos de diferentes redes, nas cinco regiões do Brasil; entrevistas semiestruturadas com algumas coordenadoras pedagógicas selecionadas entre os respondentes e com professoras que atuavam em suas escolas; análise bibliográfica identificando pesquisas correlatas e as referências de diversos autores, que colaboram para a discussão sobre o tema, como Nóvoa (1992, s.d.), Weffort (1996), Tardif (2005), Placco e Souza (2006), Almeida e Placco (2009), Marcelo (2009), Elmore (2010) *City et al.* (2014), Imbernón (2006, 2009, 2016), Reis (2011), Alarcão (2009, 2020), Fusari (2006, 2011), Vasconcellos (2014) Furlanetto e Sellani (2017), Donnelly (2018), Darling-Hammond e Bransford (2019), Ninin (2019), entre outros. Os resultados obtidos mostraram que a prática de observação de aulas e posterior feedback não deve ser algo isolado, de uma só escola ou coordenador, mas têm maior alcance de continuidade quando fazem parte de uma política da rede como um todo. O principal benefício apontado pelos participantes foi a formação e o desenvolvimento profissional proporcionados por meio das reflexões trazidas no momento do feedback, ampliando a qualidade do trabalho desenvolvido e favorecendo maior aprendizado aos alunos. Identificamos, também, algumas dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico para o processo de implementação em suas escolas, como a falta de apoio de diretores e lideranças da secretaria de educação, a resistência de alguns professores, a falta de segurança para realização do feedback, a gestão do tempo e o planejamento da rotina do coordenador, além da formação que nem sempre é oferecida de maneira suficiente para prepará-lo para o acompanhamento pedagógico. Ao final, indicamos alguns aspectos importantes para que a observação de aula possa ser implementada e utilizada como estratégia formativa para o desenvolvimento docente, os quais esperamos que possam contribuir com outras escolas e coordenadores.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Formação Continuada de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Observação de Aulas. Feedback.

TAMASSIA, Silvana Aparecida Santana. **The role of the pedagogical coordinator in teachers' continuing education through classroom observation and formative feedback.** 241 f. 2023. Thesis (Doctorate in Education: Psychology of Education) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2023.

ABSTRACT

This research aims to analyze the possibilities of classroom observation and feedback as training strategies, understanding the difficulties the pedagogical coordinator (PC) may encounter in watching teachers in the classroom, in their daily lives, and what strategies have been used to implement it successfully. In this way, it will be possible to map and disseminate these practices seeking to improve teaching and learning processes, especially in Primary Public Schools. Methodologically, it constitutes a qualitative research, with contributions from quantitative research, developed from the mixed method of data production and emphasizing triangulation and complementarity modalities (MOSCOSO, 2017). For this, we prepared a questionnaire answered by pedagogical coordinators from different Secretariats of Education in the five regions of Brazil. Furthermore, we conducted semi-structured interviews with selected respondents and teachers who worked in their schools. In addition, we carried out a bibliographical analysis identifying related research and several authors who collaborated to discuss classroom observation, such as Nóvoa (1992), Weffort (1996), Tardif (2005), Placco and Souza (2006), Almeida and Placco (2009), Marcelo (2009), Elmore (2010) City et al. (2014), Imbernón (2006, 2009, 2016), Reis (2011), Alarcão (2009, 2020), Fusari (2006, 2011), Vasconcellos (2014) Furlanetto and Sellani (2017), Donnelly (2018), Darling-Hammond and Bransford (2019), Ninin (2019), among others. The results showed that observing classes and subsequent feedback should not be a solo action from a single PC or school, and they have a greater range of continuity when they are part of a whole school system policy. The main benefit pointed out by the participants was the training and professional development provided through the reflections brought during the feedback, increasing the quality of the work developed and favoring greater learning for the students. We also identified some difficulties encountered by the PC for the implementation process in their schools, such as the lack of support from principals and leaders in the Secretariats of Education, the resistance of some teachers, the lack of security to carry out feedback, the lack of time management and planning of the PC's routine, and often not enough training to prepare the PC for the pedagogical follow-up. In the end, we indicate some critical aspects so that classroom observation can be implemented and used as a training strategy for teacher development, which we hope can contribute to other schools and pedagogical coordinators.

Keywords: Pedagogical Coordination. Continuing Teacher Education. Teacher Professional Development. Class Observation. Feedback.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Papel da liderança pedagógica.....	56
Figura 2 - Estratégias formativas para reuniões pedagógicas	73
Figura 3 - Estratégias de formação docente.....	75
Figura 4 – Situações para uso da observação de aulas	85
Figura 5 – Perfil dos observadores.....	86
Figura 6 – Escada da inferência	92
Figura 7 – A coordenação como forma de ensino.....	100
Figura 8 - Ciclo de observação - quadro resumo.....	103
Figura 9 – fases de supervisão clínica, segundo Goldhammer.....	108
Figura 10 – Ciclo de observação de aula	114
Figura 11 – Mapeamento dos participantes da pesquisa para análise dos questionários	132
Figura 12 – Mapeamento dos participantes escolhidos para a entrevista.....	134
Figura 13 - Mapa com as redes de ensino das participantes selecionadas para a entrevista.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Localização geográfica dos participantes	128
Gráfico 2 - Redes de ensino de origem dos respondentes	129
Gráfico 3 – Distribuição das escolas por tipo de rede	130
Gráfico 4 – Nome da função ocupada por quem atua na coordenação pedagógica nas diferentes redes de ensino.....	130
Gráfico 5 - Etapa de ensino que a escola em que atua ou atuou como coordenador atende.....	131
Gráfico 6 - Gênero dos participantes.....	140
Gráfico 7 - Faixa etária dos respondentes	142
Gráfico 8 - Formação inicial	143
Gráfico 9 - Maior titulação	143
Gráfico 10 - Formação dos professores no Brasil com pós-graduação lato ou stricto sensu	144
Gráfico 11 - Tempo na função	146
Gráfico 12 – Número de professores sob responsabilidade de cada coordenador	147
Gráfico 13 – Realizava observação de aulas antes da pandemia.....	154
Gráfico 14 – Principal objetivo da prática de observação de aulas e feedback aos professores.....	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo geral das pesquisas correlatas	37
Quadro 2 - Título e autor das pesquisas analisadas	38
Quadro 3 - Nomenclaturas para a função de coordenação pedagógica	46
Quadro 4 - Categorias emergidas da pesquisa	138
Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análise	139
Quadro 6 - Perfil das professoras participantes	148
Quadro 7 – Categorias e subcategorias de análise (idem ao quadro 5)	150
Quadro 8 - Principais benefícios da prática de observação de aulas e feedback aos professores.....	162
Quadro 9 – Motivos para não realização das observações de maneira sistemática	165
Quadro 10 – Periodicidade das observações realizadas	170
Quadro 11 – Observações para acompanhamento das aulas durante a pandemia	173
Quadro 13 – Formação oferecida pela própria rede	176
Quadro 14 – Formação oferecida por instituições externas	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Definição dos participantes selecionados para entrevista.....	135
Tabela 2 - Gênero dos professores do Brasil.....	141
Tabela 3 - Formação dos educadores no Brasil.....	145
Tabela 4 – Estados do Brasil com acompanhamento das aulas durante a pandemia (considerando os participantes deste recorte da pesquisa).....	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM	Amazonas
ASI	Agência de Segurança e Informação
ATPC	Aula de trabalho pedagógico coletivo
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEPIId	Grupo de Pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CP	Coordenador e coordenadora pedagógica ou coordenadores e coordenadoras pedagógicas
ENEM	Exame nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto de estudos e pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
HTP	Horário de trabalho pedagógico
HPTC	Horário de trabalho pedagógico coletivo
MBA	Master Business Administration
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RPS	Reunião pedagógica semanal
SAEB	Sistema de avaliação da Educação Básica
SE	Secretaria de Educação
SEDPcD	Secretaria de estado dos direitos da pessoa com deficiência
SESC	Serviço social do comércio
SESI	Serviço social da indústria
SP	São Paulo
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 2 - PESQUISAS CORRELATAS	33
3.1 O papel do coordenador pedagógico	46
3.2 Desenvolvimento profissional docente e a formação continuada na escola	60
3.3 Acompanhamento pedagógico e estratégias formativas	72
3.4 A observação de aula	80
3.4.1 Ciclo de observação de aula – referenciais teóricos.....	102
3.4.2 Sistematizando o ciclo de observação de aula.....	111
3.4.3 Características de um bom feedback	114
CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO	119
4.1 Tipo de pesquisa	119
4.2 Instrumentos para coleta e produção dos dados	122
4.2.1 Questionário do tipo <i>survey</i>	122
4.2.2 Entrevista semiestruturada.....	125
4.3 Contexto da pesquisa	127
4.3.1 Definição dos participantes para o questionário.....	132
4.3.2 Definição dos participantes para a entrevista	133
4.4 Metodologia para análise a partir dos dados quantitativos e qualitativos dos questionários e entrevistas	137
4.5 Perfil dos participantes	140
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS	149
5.1 Estratégias de acompanhamento pedagógico	151
5.1.1 Estratégias de acompanhamento pedagógico – aspectos pedagógicos .	151
5.1.2 Estratégias de acompanhamento pedagógico – aspectos relacionais	152
5.2 Observação de aulas	153
5.2.1 Observação de aulas – preparação e planejamento	155
5.2.2 Observação de aulas – Momento da observação	157
5.3 Feedback formativo	158
5.3.1 Feedback formativo – preparação	159
5.3.2 Feedback formativo – momento do feedback	160
5.3.3 Feedback formativo – replanejamento ou desdobramentos decorrentes do feedback.....	161
5.4 Benefícios da prática de observação	162
5.4.1 Benefícios pedagógicos.....	162

5.4.2 Benefícios relacionais	163
5.5 Desafios e condições para o acompanhamento em sala de aula.....	164
5.5.1 Receptividade dos professores	165
5.5.2 Desafios estruturais.....	167
5.6 Formação continuada	175
5.6.1 Formação para qualificar o acompanhamento dos coordenadores em sala de aula.....	176
5.6.2 Formação para promover o engajamento dos professores em relação à prática de observação.....	179
5.6.3 Formação promovida por meio da ação de acompanhamento da aula e feedbacks.....	180
5.7 Boas práticas	182
5.7.1 Boas práticas - observação de aulas	182
5.7.2 Boas práticas – feedback formativo.....	183
5.7.3 Boas práticas – condições para a implementação.....	185
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
APÊNDICES.....	205
ANEXOS	237

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Pra começo de história...

A primeira lembrança que tenho, quando alguém me perguntou o que queria ser quando crescer, clássica pergunta feita às crianças, como se elas já tivessem ideia do que é esse universo adulto, é de ter prontamente respondido: professora.

Era década de 1970 e eu tinha por volta de cinco anos de idade, por isso muitos diziam: “Ela ainda é muito nova, provavelmente ainda mude de ideia” ..., mas, apesar de nova, nunca tive dúvida de que este seria o meu futuro: estava determinada na minha missão de ser professora.

Porém, precisei de algum tempo para começar a pôr em prática meu sonho, já que, até os seis anos, vivi a angústia de ser a mais nova das primas e receber o papel de aluna – mesmo querendo ser a professora – na escolinha, junto com minha prima Lúcia, só porque era mais velha e já estava na antiga 1ª série. Eu, que havia começado essa aventura como aluna aos dois anos, na escola de educação infantil do SESC, no Paraná, onde eu nasci, olhava para ela com o sonho de ocupar esse papel, em breve. Prestes a completar seis anos, eu era muito curiosa e tinha uma vontade imensa de saber tudo o que estava escrito. Perguntava ao meu pai, o tempo todo, durante o telejornal, o que estava escrito nas legendas que apareciam. Podem imaginar que ele não ficava muito feliz com isso, pois, às vezes, ele nem podia ouvir as notícias, tendo que me responder tudo o que aparecia na tela...

Meus pais, que tinham vivido na roça até se casarem, passaram a viver na cidade desde então, mas o trabalho era escasso e, por isso, nos mudamos para São Paulo, como faziam muitos brasileiros para “tentar a vida”.

No final da década de 1970, antes de completar 7 anos, vim para o Grande ABC², onde vivo até hoje, e, com a mudança no início de maio, acabei ficando fora da escola pelo resto do ano letivo, apesar da insistência de minha tia para que minha mãe tentasse uma vaga na antiga 1ª série.

² Cidades próximas à capital São Paulo, cujos nomes se iniciam pelas letras ABC: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano.

Aos sete anos e meio, finalmente iniciei meus estudos no Ensino Fundamental, numa escola pública estadual, onde fiquei até completar o antigo ginásio. Logo que aprendi a ler, pude realizar o sonho de ser a professora na escolinha da minha casa. Minha irmã era minha única aluna, mas isso não me desanimava de forma alguma! Ela aprendeu a ler logo cedo e sempre acreditei que tinha tido uma participação nesse processo, ainda que de maneira totalmente intuitiva.

Em 1987, ao finalizar o Ensino Fundamental, me inscrevi no Vestibulinho para o curso de Magistério, em nível médio. Claro que nem cogitei a possibilidade de não ser aprovada, já que estava determinada a alcançar o meu sonho de criança.

No ano seguinte, comecei a estudar na Escola Estadual Dr. Américo Brasiliense, uma escola que ficava em Santo André, na qual pude concretizar, finalmente, o meu sonho, e me tornei professora de educação básica, após minha trajetória como aluna da educação pública.

Comecei a trabalhar como professora na Educação Infantil, em uma pequena escola particular, passando pelas dificuldades de estrutura e salário de início de carreira, mas nada disso tirou minha alegria. Finalmente, podia exercer a profissão que tanto sonhei! Mas esse sonho só ficou completo quando pude começar a trabalhar em turmas de alfabetização: aí sim, estava realizada, podia ensinar as crianças a ler e a escrever!!!

Meus primeiros anos de atuação como professora foram na Educação Infantil, em escolas particulares. Essas escolas eram muito abertas a quem estava em início de carreira, pois os salários eram baixos; algumas nem mesmo registravam os recém-chegados. E quando isso acontecia, apesar de já estarmos atuando como professoras, o registro era como auxiliar de Educação Infantil, para manter os salários mais baixos. Essa é apenas uma das nuances da desvalorização dos professores no Brasil que, na época, no início da década de 1980, não tinha sequer um piso nacional para o quadro do magistério. Só depois de alguns anos passei a ser registrada como professora.

Em 1994, ingressei no curso de Pedagogia, no qual pude me aprofundar nos teóricos da educação e conhecer um pouco mais sobre alguns estudiosos clássicos que foram constituindo e ampliando meus saberes docentes, unindo teoria e prática.

No início de 1999, trabalhei por alguns meses com o Telecurso³, atuando com Educação de Jovens e Adultos na rede SESI (Serviço Social da Indústria). Era um programa de supletivo para pessoas que não tiveram a escolaridade na idade certa. Trabalhei com foco no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Após a faculdade, decidi prestar um concurso e atuar na escola pública, de onde eu vinha. Passei e comecei a trabalhar em duas redes municipais, uma em 1999, e outra no ano seguinte, agora com Ensino Fundamental. Por esse motivo, precisei deixar o trabalho no SESI ainda em 1999, pois estava atuando em uma escola particular pela manhã, na pública à tarde e no telecurso à noite, uma jornada que se tornou inviável devido à distância entre as escolas.

Nunca me esquecerei do meu primeiro dia de aula como professora numa escola pública de São Bernardo do Campo, na Grande São Paulo, em fevereiro de 1999, quando entrei na sala e me deparei com as carteiras lotadas, cheias de alunos que eu não conhecia, e com os quais passaria apenas 15 dias, em substituição a uma licença médica. E, para aumentar meu desafio, era dia de reunião de pais na segunda parte da aula. Foi realmente uma aventura! Mas tudo isso foi me constituindo na profissional que sou hoje.

Tive muitas turmas, nos anos que se seguiram, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; fiz especialização em Psicopedagogia e em Educação Infantil e alimentava o sonho de chegar à Universidade para fazer o mestrado.

Apesar de me sentir realizada profissionalmente, buscando trabalhar com os alunos de modo a fazê-los desenvolver ao máximo o seu potencial, tinha uma grande vontade de estar também no papel de quem coordena as ações pedagógicas na escola e envolver mais professores no desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

Assim, em 2003, após atuar por quase cinco anos como professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em São Bernardo do Campo/SP, e por quase quatro em Santo André/SP, com turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos

³ O Telecurso é um programa organizado pela Fundação Roberto Marinho, reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado em parceria com diferentes organizações. Oferece soluções para a escolaridade básica, atualmente apoiando na diminuição da distorção idade-série, evasão escolar e defasagem de aprendizagem. Para saber mais, acesse o link: <https://frm.org.br/acoes/telecurso/>.

Iniciais, resolvi enfrentar um novo desafio e, apesar de amar a sala de aula, candidatei-me à função de assistente pedagógica – nome dado ao profissional que atua na coordenação pedagógica – na rede municipal de Santo André. Foi um grande desafio, mas cheio de aprendizados!

Encontrei, na primeira escola para a qual fui alocada como coordenadora pedagógica, em 2003, na Rede Municipal de Santo André, e que abrangia a Educação Infantil, o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e a Educação de Jovens e Adultos, minha parceira de vida profissional, que seguiria comigo até hoje. Claudia Zuppini Dalcorso era diretora nessa escola e estava atuando sozinha na gestão quando cheguei para compor a dupla. Nossa sintonia foi imediata e, como no tempo em que era professora, começamos a planejar diversos projetos para o trabalho com os professores e professoras que ali atuavam, todos polivalentes (embora alguns tivessem também formação em outras licenciaturas), envolvendo os alunos em diferentes ações.

E, para dar conta dessa nova tarefa, tive que buscar suprir minhas próprias necessidades formativas, que se impunham para que eu pudesse exercer o meu papel de formadora na escola, o qual acredito que deva ser o foco central do nosso trabalho, como indicam autores como Bruno e Christov (2009), Almeida e Placco (2009, 2010), Placco e Souza (2010), Placco, Almeida e Souza (2015) e Fusari (2011), que apontam o coordenador pedagógico como agente fundamental para organizar o tempo e o espaço das formações, de modo a garantir que esses momentos de encontro na escola sejam proveitosos, destacando a importância do papel do coordenador na formação continuada dos professores em serviço, na própria unidade escolar.

A formação desse profissional tem se mostrando um grande desafio para todos que assumem essa função.

Na maioria das vezes, saímos da sala de aula e vamos direto para esse lugar, sem estarmos preparados para a nova demanda. No meu caso, tinha a formação inicial em Pedagogia, porém o curso não trazia nenhuma menção sobre o trabalho de acompanhamento pedagógico na escola. Na época em que me formei, em 1996, o foco era a formação do diretor escolar, com ênfase na legislação e na parte administrativa da escola, e a formação para professor da Educação Infantil e Anos Iniciais. Porém, como tínhamos o Magistério, em nível médio, a graduação era muito

mais teórica do que prática, o que parece não ter mudado muito atualmente, como indica Gatti (2013-2014):

Pelas pesquisas [...] no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar (p. 39).

Com isso, não formamos nem um professor preparado e competente para os desafios reais da escola, nem um pedagogo capaz de realizar um trabalho de gestão e acompanhamento pedagógico na escola.

Além disso, o pré-requisito para assumir a função na rede era Pedagogia ou qualquer outra licenciatura, as quais também não traziam essa formação prévia.

Assim, o trabalho se baseava muito na nossa experiência com outras pessoas na mesma função, ou em cursos realizados por conta própria. No meu caso, iniciei com a primeira referência e, embora tivesse tido algumas experiências interessantes, as demais apenas me deixaram claro o que não fazer na nova função.

Quando assumi a coordenação na escola que mencionei, a observação de aula para o acompanhamento pedagógico era uma prática recorrente, e, aos poucos, fui me apropriando dela e percebendo seus ganhos para o trabalho coletivo e para o aprimoramento pedagógico das aulas, por meio de feedbacks feitos para o professor, promovendo um diálogo e reflexão sobre a prática e ajudando-o a ampliar seu olhar para pontos que não eram percebidos por ele.

Para os professores, esse processo também é uma construção; mas, ao perceber essa ação como uma prática de formação continuada, que contribui para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria do seu trabalho, ele também passa a valorizar e entender os benefícios desse acompanhamento.

Atuei por seis anos na coordenação pedagógica, numa rede na qual o trabalho formativo com a dupla gestora era realizado de maneira muito pontual, trazendo inclusive os diretores de escola para um papel mais pedagógico.

Queríamos acompanhar de perto o trabalho realizado, promovendo momentos de formação e acompanhamento constantes, para que os alunos tivessem o melhor que pudéssemos oferecer a eles para uma alfabetização plena e uma educação

integral, tendo seus direitos de aprendizagem garantidos, independentemente de suas condições sociais.

Vale ressaltar que

A **educação integral** não pode se constituir apenas num “projeto especial” de tempo integral, mas numa política pública, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do *projeto eco-político-pedagógico* de todas as escolas o que implica conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade. Enfim, educação integral é uma concepção geral da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral (GADOTTI, 2013, p. 3-4).

Sabemos que a discussão da qualidade da educação é ampla, mas cada escola pode estabelecer esses parâmetros e buscar alcançá-los diariamente. De acordo com material produzido por diversos órgãos⁴ e disponibilizado pelo MEC:

A maioria das pessoas certamente concorda com o fato de que uma escola boa é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, tais como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo etc. Quem pode definir bem esse conceito de qualidade na escola e ajudar nas orientações gerais sobre essa qualidade, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar. Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na sua busca pela qualidade da educação. (Ação Educativa | Unicef | MEC | INEP, 2013, p. 05).

Para Gadotti, “Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola” (2013, p. 2). Acreditando nessa premissa, buscamos engajar todos em nosso projeto em busca dessa qualidade.

O trabalho rendeu frutos e, depois de três anos, fomos convidadas para atuar na gestão de uma nova escola, na mesma rede, mas com desafios ainda maiores e com 1.200 alunos! Apesar de sentirmos o tamanho da responsabilidade, assumimos o desafio e, em 2007, no ano seguinte ao início do nosso trabalho nessa escola, fomos premiadas como gestoras nota 10 pela Fundação Victor Civita⁵ que, pela primeira vez,

⁴ Ação Educativa, Unicef, Mec, Inep produziram uma coleção que fala sobre a qualidade da educação na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e para as relações étnico-raciais na escola. Veja mais em <https://www.unicef.org/brazil/indicadores-da-qualidade-da-educacao>.

⁵ O Prêmio Educador Nota 10 é promovido pela Fundação Victor Civita desde 1998 e busca valorizar professores e professoras de todo o Brasil que desenvolvem projetos relevantes com estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, em escolas públicas e privadas. Em 2007, foi introduzida uma categoria para gestores escolares, podendo diretores e coordenadores fazerem a inscrição de projetos desenvolvidos em suas escolas. Nos anos seguintes, os gestores passaram a ser incorporados nos dez

inseriu a categoria “gestores”, já que, até então, só os professores poderiam participar com seus projetos⁶. Apesar de o prêmio ser, num primeiro plano, para o gestor, ele tinha a intenção de valorizar o esforço coletivo, pois partia de um projeto implementado junto com toda a comunidade escolar e que contribuía diretamente para a aprendizagem dos alunos, e não um projeto pessoal do diretor ou do coordenador. E isso foi sentido e valorizado por todo o grupo.

O prêmio deu um novo incentivo para seguirmos, e a escola, com um dos piores resultados da rede, começou a crescer e ganhar o respeito que merecia. O grupo de professores se fortaleceu, diminuiu a rotatividade da equipe e os resultados foram melhorando ano a ano. Usando como parâmetro os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2005, a escola saiu de 3,9, em 2005, para 5,2, em 2009⁷, numa escala que varia de 0 a 10.

Parte dessa força veio do trabalho coletivo e da formação e acompanhamento constantes do grupo de professores, que aconteciam nos encontros coletivos, nos horários de reunião pedagógica semanal (RPS) e na sala de aula, com observações realizadas pela diretora e coordenadora da escola (que ganhou um reforço de uma segunda coordenadora, em 2007), trazendo feedbacks que pudessem contribuir para a melhoria da prática dos professores.

Em 2008, iniciei minha experiência como professora no Ensino Superior, na pós-graduação de um Instituto de Ensino Superior, no qual havia cursado a minha graduação e realizado duas especializações, como mencionado anteriormente, no início dos anos 2000. O trabalho foi com uma disciplina pontual, mas a experiência foi muito gratificante e me fez entender que o lugar de formação de adultos fazia muito sentido para mim.

Ao fim do nosso ciclo na gestão da escola, marcado pelas eleições municipais que ocasionaram na mudança de partido e, como consequência, na troca das equipes gestoras na maioria das escolas, voltamos ao nosso lugar de origem: a sala de aula,

finalistas do prêmio a cada ano, independente da categoria. Saiba mais em <https://premioeducadornota10.org>.

⁶ Assista ao vídeo e conheça mais sobre a escola e o trabalho desenvolvido <https://youtu.be/GsQ0qv6-G9Q>.

⁷ <https://www.qedu.org.br/escola/211455-emeief-carolina-maria-de-jesus/ideb>.

reassumindo nosso trabalho com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cada uma na escola em que era lotada⁸, na mesma rede.

E foi nesse momento que o sonho do mestrado se concretizou. Aproveitando a jornada reduzida, temporariamente, decidimos, eu e Claudia Zuppini Dalcorso, nos inscrever no mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e transformar nossa experiência em referências para nossa pesquisa.

Entramos no programa de Educação: Currículo, no qual tive o prazer de conhecer colegas maravilhosos que me acompanharam por esse mundo acadêmico, além de professores inesquecíveis, dos quais citarei alguns, representando todos os demais: minha querida orientadora Regina Giffoni Luz de Brito, que me apresentou ao mundo da pesquisa e da metodologia científica, o imperdível professor Mário Sérgio Cortella, que nos acolheu na primeira aula do mestrado, trazendo todo o seu conhecimento e o rigor que aquele espaço merecia, e o querido professor Marcos Tarcísio Masetto, o qual se aproximou de nosso trabalho fora da Universidade, estreitando ainda mais os laços.

Em minha pesquisa de mestrado (TAMASSIA, 2011), o problema que busquei responder foi: por que, mesmo com tantas ações de formação oferecidas pelas redes, a qualidade do ensino e aprendizagem continuam em níveis tão abaixo do esperado, de acordo com as avaliações realizadas nos últimos anos, como o SAEB (Sistema de avaliação da educação básica), que mesmo com pontos questionáveis, traz um panorama das desigualdades educacionais, fazendo com que escolas da mesma rede e, até mesmo, com condições similares, tenham desempenhos por vezes tão diferentes? O que identifiquei a partir da pesquisa foi que, dentre as ferramentas para que a formação seja transposta para o dia a dia da sala de aula, destacam-se as estratégias de acompanhamento pedagógico, utilizadas pelo coordenador pedagógico, e sua atuação na formação continuada dos professores, dentro da própria escola, incluindo a sala de aula como *lócus* dessa atuação.

Minha dissertação trouxe muitos elementos da minha prática e de outras colegas (participantes da pesquisa) na coordenação da escola, com foco em ações importantes para o acompanhamento pedagógico na escola.

⁸ Mesmo estando na função de gestoras em uma escola diferente, nosso cargo oficial era como professora em outra escola da rede e, a cada ano, era possível se remover e ser lotada numa nova escola, se fosse do nosso interesse.

Ainda em 2009, para conseguir conciliar os horários do mestrado, acabei me afastando da rede pública de ensino, com uma licença sem vencimentos, e fui trabalhar como consultora num programa chamado Parceiros da Educação, que fazia a ponte entre empresas que queriam investir/apoiar ações educacionais e as escolas públicas inscritas no projeto.

Esse trabalho tinha um horário mais flexível e me permitiu não só conciliá-lo com os horários do mestrado, como também me trouxe uma nova experiência com uma escola de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Fiquei aproximadamente dois anos trabalhando diariamente no acompanhamento das ações financiadas por uma das organizações que faziam parte do projeto, a Fundação Lemann, apoiando o trabalho de formação de professores, *coaching* para a equipe gestora, melhoria dos processos de gestão, ações de incentivo aos alunos para participação em horários de estudo no contraturno, no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), entre outras coisas.

No mesmo período, atuei como professora no curso de Pedagogia de um Instituto de Ensino Superior, na cidade de Diadema/SP.

Em 2011, outra oportunidade surgiu, ao final do mestrado, para atuar numa pós-graduação para diretores de escola, numa universidade particular na cidade de São Paulo.

O curso finalizou no ano seguinte e, a partir daí, passei a me dedicar apenas ao trabalho de consultoria em educação e formação de professores e equipes gestoras (coordenadores e diretores de escola).

Eu e Claudia Zuppini Dalcorso, que foi diretora junto comigo durante os seis anos em que atuei na coordenação pedagógica, começamos a apoiar as redes no desenho de programas de formação para professores e gestores escolares, a partir da nossa experiência profissional e acadêmica, e atuar diretamente com esse público. Para isso, precisamos organizar uma equipe que trabalhasse conosco, ampliando nossa atuação. Nessa época, iniciamos uma parceria com a Fundação Lemann⁹, que nos desafiou a criar a instituição que eu e Claudia fundamos, em 2011, a Elos Educacional¹⁰, que atua na formação continuada em serviço, com formação de

⁹ Organização sem fins de lucrativos, que apoia diversos projetos na área da educação.

¹⁰ A Elos Educacional é uma consultoria que tem como foco de atuação a gestão escolar e a gestão da sala de aula, acompanhando, pesquisando e formando educadores para a qualificação e o desenvolvimento do seu trabalho na escola. Trabalha com formação continuada de professores e gestores escolares em todo o Brasil, com cursos presenciais e a distância. Suas fundadoras foram

educadores em todas as regiões do Brasil, porém, como um agente externo, que provoca e mobiliza novos saberes, para ampliar os conhecimentos e estratégias utilizadas nas escolas e redes, o que nos trouxe uma experiência e uma diversidade de realidades que jamais poderíamos imaginar.

Apesar das polêmicas em torno da questão do envolvimento das organizações do terceiro setor dentro do serviço público, as diversas parcerias que tivemos com essas organizações sempre foram um grande apoio para que pudéssemos desenvolver um trabalho de formação continuada no qual acreditávamos, trazendo os referenciais teóricos que estudávamos na Academia como Placco, Souza, Vasconcelos, Fusari, Christov, Lück, Canário, Almeida, André, Gatti, Freire, Garrido, Maseto, Tardif, Marcelo, entre outros, mas também nossa experiência prática na sala de aula e na gestão da escola, o que sempre deu muita concretude a esse trabalho e nos aproximou de diversas redes de ensino, já que muitas delas não tinham os recursos financeiros, nem humanos, necessários para investir na formação de sua equipe, mas partilhavam dos mesmos ideais de educação, em busca de uma escola de qualidade para todos.

Apesar de não existir uma legislação específica na época, acreditamos que esse trabalho se alinhe muito com o que a resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020¹¹ propõe, destacando aqui o artigo 9º, que fala sobre a parceria com organizações especializadas para o desenvolvimento de formação continuada em serviço, nas instituições de Educação Básica, e o artigo 7º, que fala sobre as características para que a formação continuada tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, a partir da pesquisa encabeçada pela Fundação Carlos Chagas, em 2007, a saber: (i) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; (ii) uso de metodologias ativas de aprendizagem; (iii) trabalho colaborativo entre pares; (iv) duração prolongada da formação e (v) coerência sistêmica.

Desde 2012, tenho trabalhado em diversos programas de formação, coordenando e implementando percursos formativos com professores e gestores de

professoras e gestoras de escolas da rede pública de ensino durante muitos anos, sendo uma delas a autora deste projeto.

¹¹ Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educao%20Ambiental

escola (diretores e coordenadores pedagógicos), atuando em diferentes cidades e estados do Brasil, acompanhando de perto a formação dos coordenadores pedagógicos nas formações que a Elos Educacional desenvolve pelo país.

Durante esse tempo, trabalhando diretamente com formação continuada de coordenadores, em redes municipais e estaduais de São Paulo, Rondônia, Rio Grande do Norte, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Piauí, Goiás, Ceará, Maranhão, Bahia, Paraná e Santa Catarina, com mais de dois mil profissionais, tenho acompanhado e refletido sobre práticas de observação de aula, e percebido a dificuldade do coordenador pedagógico em se colocar nesse lugar, considerando os desafios de fazer um feedback formativo para o professor.

Durante o percurso formativo proposto pela Elos nos programas de formação que envolvem coordenadores pedagógicos, uma das atividades propostas é a observação de aula e devolutivas para os professores, sempre com um caráter formativo, levando o professor à reflexão, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas na escola. Assim, após a realização da atividade na escola, o coordenador envia o registro escrito dessa observação junto com o planejamento da devolutiva para um formador da Elos, que dialoga com esse educador, orientando-o para a realização do momento do feedback com o professor observado, caso seja necessário. Essa devolutiva na escola é filmada e o coordenador envia o vídeo à Elos, por meio de uma plataforma de aprendizagem, para que o formador que o orientou antes do feedback possa assistir e comentar sobre aspectos que sejam relevantes para o aprimoramento dessa prática na escola. O objetivo dessa prática é sempre do diálogo e nunca da imposição de uma verdade absoluta, já que cada coordenador conhece sua realidade e sua equipe e só ele poderá compreender quais as melhores maneiras de estabelecer essa troca com os professores de sua escola.

De qualquer modo, o apoio dos formadores da Elos que atuam junto às escolas, ao longo do desenvolvimento do programa, tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dessa ação e para o empoderamento do coordenador nesse papel no acompanhamento pedagógico dos professores, o que é relatado por muitos desses coordenadores ao final de um ano desse trabalho, já que, muitas vezes, eles se sentem sozinhos em seu fazer diário, sem muitas oportunidades de trocas com outros colegas, promovidas pelas redes.

Esse trabalho, focado diretamente nas ações do coordenador pedagógico, me trouxe grandes aprendizados e, ao mesmo tempo, algumas inquietações. Nesse sentido, a parceria estabelecida com a Fundação Lemann me proporcionou experiências muito relevantes em relação a esse trabalho pedagógico nas escolas, dentro e fora do país, possibilitando refletir sobre algumas dessas inquietações.

Uma delas foi, em 2016, quando visitamos, eu e Claudia Zuppini Dalcorso, algumas escolas em Boston e em Nova Iorque, nos Estados Unidos, e, em 2019, quando visitamos escolas e uma Universidade no Chile, que desenvolve um mestrado profissional para formação de gestores escolares.

Ao visitar essas escolas, nos Estados Unidos e no Chile, foi possível perceber que a observação de aulas é uma prática muito difundida nesses países, sendo entendida como um processo próximo a uma mentoria, no qual o professor recebe esse acompanhamento, discutindo, após a aula observada, quais os pontos de sucesso e quais os pontos de melhoria para que ele possa se desenvolver profissionalmente e qualificar sua práxis. Em ambos os casos, o foco é sempre a qualificação das práticas pedagógicas em sala de aula e nunca uma avaliação para apontar os erros do professor. Constitui-se, portanto, no meu entender, em uma estratégia formativa.

De acordo com estudos promovidos pelo Centro de Liderança¹², mantido pelo Ministério da Educação do Chile, que apresenta as habilidades, princípios e conhecimentos profissionais necessários para o desenvolvimento dos gestores na escola, “Lo que destaca a los líderes escolares efectivos es la capacidad de vincular y respaldar su práctica cotidiana con el conocimiento y aprendizaje adquirido.”¹³ (MINEDUC¹⁴, 2015, p.15).

Para isso, é necessário ampliar o seu repertório, buscar novos referenciais, conhecer novas experiências e trocar informações com colegas e outros agentes de educação.

¹² Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) - <https://br.linkedin.com/company/centro-de-desarrollo-de-liderazgo-educativo>.

¹³ O que destaca os líderes escolares eficazes é a capacidade de vincular e apoiar sua prática diária com o conhecimento e o aprendizado adquiridos. (MINEDUC¹³, 2015, p.15, tradução nossa).

¹⁴ Ministério da Educação do Chile.

Na rede municipal de Santo André, na qual eu trabalhava durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), de 2001 a 2008, a observação de aulas foi uma política da rede e, dependendo de quem estava no acompanhamento pedagógico das escolas¹⁵, isso acontecia de maneira muito efetiva, como uma prática presente em todas as unidades escolares.

Entretanto, em algumas escolas nas quais trabalhei, essa ação era simplesmente inexistente, dificultando que o coordenador se fortalecesse nesse papel e que a Secretaria o apoiasse efetivamente.

Nesse contexto, surgiram algumas questões que me instigam e abrem caminho para esta pesquisa como formadora de coordenadores pedagógicos: Qual a percepção dos coordenadores sobre o seu papel no acompanhamento dos professores, por meio da observação de aulas e devolutivas formativas? Por que o acompanhamento dos professores em sala de aula é uma tarefa tão desafiadora para grande parte dos coordenadores pedagógicos? Quais as estratégias utilizadas por quem tem conseguido implementar essa ação em seu cotidiano? Retomaremos mais adiante essas questões, sistematizando nosso objetivo de pesquisa, pesquisa essa a ser concretizada no âmbito da atuação dos coordenadores, no contexto das escolas.

O doutorado chegou depois de um longo intervalo de oito anos após o mestrado, período em que pude vivenciar de forma intensa o trabalho de formação e a experiência de ser uma empreendedora em educação, o que me trouxe a necessidade de estudos numa área que eu desconhecia: a gestão de uma instituição, que vai além dos aspectos pedagógicos com os quais eu estava tão familiarizada. Por isso, realizei um MBA na Fundação Getúlio Vargas, que ampliou o meu olhar e meus conhecimentos nesse universo desconhecido e, antes de finalizar o curso, iniciei também o doutorado, desta vez no programa de Educação: Psicologia da Educação, na PUC-SP.

E, para minha imensa alegria, minha orientadora seria a professora Vera Placco, autora que discute o papel do coordenador pedagógico e sua importante atuação na formação continuada na escola, e que tinha composto a minha banca de mestrado, trazendo seu conhecimento e sabedoria para o meu trabalho de pesquisa.

¹⁵ Essa função era chamada de Coordenador de Serviços Educacionais (CSE). Cada pessoa que estava nesse papel tinha cerca de 5 a 7 escolas para acompanhar e fazer esse acompanhamento. É uma função similar à de supervisor, existente em outras redes, como no município de São Paulo, com outra nomenclatura.

Um dos pontos fortes da minha experiência no doutorado foi conhecer, de perto, pessoas que até então eram especialistas e autores dos textos utilizados para os meus estudos na área, como Laurinda R. de Almeida, José Carlos Libâneo, José Carlos Fusari, Luzia Orsolon, entre outras referências para mim.

Assim, considerando essas e outras referências já expostas, o contexto e a trajetória apresentada até aqui, a pesquisa em questão busca aprofundar-se em aspectos relacionados ao acompanhamento dos professores pelo coordenador pedagógico na escola, com ênfase na sala de aula.

Uma das preocupações ao desenvolver esta pesquisa é estar alerta para manter a capacidade de questionamento, evitando que ela produza apenas conhecimentos já existentes e, em vez de se tornar um estudo importante e aprofundado do tema, apenas referende àquilo que a pesquisadora já sabia (FRANCO, 2003).

Assim, para introduzir nosso contexto da pesquisa, desdobramos aqui os objetivos em gerais e específicos.

Objetivo geral

Analisar as possibilidades de observação de aula e feedback como estratégias formativas, entendendo quais dificuldades o coordenador pedagógico encontra (se encontra) para esse modo de acompanhamento dos professores em sala de aula no seu cotidiano, e quais estratégias têm sido utilizadas por quem tem conseguido implementar efetivamente essa ação.

Objetivos específicos

- conhecer as estratégias de acompanhamento pedagógico utilizadas pelo coordenador, com ênfase na observação de aulas;
- identificar boas experiências com a prática da observação de aulas em diferentes escolas, e especificar o que as caracteriza, para fundamentar e ampliar as possibilidades de uso dessa estratégia para a formação de professores;

- definir os benefícios dessa prática a partir da percepção dos coordenadores, participantes da pesquisa, e da escuta dos professores observados;
- identificar as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico para o processo de implementação da observação de aulas como estratégia de formação continuada em sua escola;
- analisar, a partir da escuta de coordenadores pedagógicos, como eles realizam os feedbacks formativos dessa observação ao professor e como esses feedbacks são compreendidos, no contexto da formação continuada na escola.

Para contribuir com o alcance desses objetivos, nos próximos capítulos discutiremos os achados em relação às pesquisas correlatas, aprofundaremos o referencial teórico, apresentaremos a metodologia utilizada para a produção dos dados e as análises dos dados produzidos, em busca de possíveis contribuições desta pesquisa para o trabalho do coordenador pedagógico no acompanhamento da sala de aula, com vistas ao aprimoramento da equipe docente e à melhoria da aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO 2 - PESQUISAS CORRELATAS

Para identificar pesquisas já realizadas no país, que abordam as temáticas propostas nesta tese, fizemos uma busca de pesquisas correlatas, com foco nas seguintes palavras-chave: **acompanhamento pedagógico, observação de aula, coordenador pedagógico + acompanhamento pedagógico.**

O objetivo é entender o que já foi estudado e que pode contribuir na pesquisa atual e qual o nível de aprofundamento do tema, para que possamos identificar as lacunas que poderão ser aqui cobertas, de modo a contribuir para o conhecimento acerca do assunto e a disseminação dele para outros educadores.

Uma das fontes utilizadas para a busca de pesquisas correlatas foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁶, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações de 123 instituições de ensino superior e pesquisa do Brasil, além de possibilitar maior visibilidade à produção científica nacional.

Outra fonte foi o catálogo de teses e dissertações da CAPES¹⁷ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), uma fundação do Ministério da Educação (MEC), que é responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação – mestrado e doutorado – em todos os estados da Federação.

Para isso, foi feito um recorte com base na última década (de 2011 a 2020), para que pudéssemos focar nas publicações mais atuais, de modo a trazer maior contemporaneidade às informações sobre o tema.

Para o tema da observação de aula, foco específico do trabalho do coordenador, nesta pesquisa, ampliamos nossa busca trazendo os trabalhos de 2011 a 2022.

Visando encontrar outras referências para a temática da observação de aula, com menor número de trabalhos encontrados nas duas fontes citadas anteriormente (BDTD e CAPES), ampliamos a busca para a Red de Repositórios Latino-Americanos¹⁸, na qual buscamos os trabalhos do Chile, já que é um dos países que já visitamos e onde identificamos a prática da observação de aula como uma ação do

¹⁶ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

¹⁷ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

¹⁸ <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/>.

cotidiano do coordenador¹⁹, além de utilizarmos diferentes referências do país como fonte bibliográfica (ver quadro 1).

A busca por essa fonte internacional foi importante para trazer referências específicas sobre observação de aula, já que, no Brasil, as pesquisas com essa temática são bastante escassas, como poderemos ver a seguir.

Após a busca pelas palavras-chave apresentadas, identificadas tanto nos títulos quanto nos resumos, fizemos a leitura de todos os resumos para identificar os aspectos que estávamos buscando e, no caso de dúvidas, acessamos o arquivo completo, para buscar, a partir do sumário, capítulos que pudessem esclarecer o enfoque do conteúdo e, então, após a leitura, identificar sua relação ou não com o trabalho do coordenador pedagógico, considerando o recorte nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para facilitar o trabalho, já que a pesquisa foi feita em diferentes momentos e a plataforma digital acabava sofrendo alterações, conforme vai sendo alimentada, optamos por organizar todos os trabalhos encontrados em planilhas que facilitassem o filtro e a busca dos elementos a serem pesquisados.

Assim, foi possível analisar os resumos e acessar os links de cada arquivo para buscar as informações necessárias e poder voltar a eles em diferentes momentos, de maneira mais rápida.

Todas as teses e dissertações selecionadas, ao final das análises preliminares, foram baixadas, para servirem como fonte de consulta para esta pesquisa, tanto trazendo referências teóricas como de implementação do acompanhamento nas escolas, além de exemplos de instrumentos utilizados.

No apêndice, é possível encontrar os quadros que apontam o resultado dessa busca e quais documentos discutem o tema, do ponto de vista tratado neste trabalho.

Para a palavra-chave **observação de aula**, buscamos aqueles trabalhos que tratavam do tema no âmbito do acompanhamento pedagógico realizado pelo coordenador. Entretanto, ao fazer a leitura dos 350 resumos identificados de 2011 a 2022, na BDTD, apenas quatro deles, cerca de 1%, estavam relacionados à atuação do coordenador na escola. A grande maioria dos trabalhos (335) trazia a observação

¹⁹ No Chile, tanto diretor quando coordenador, chamado de Jefe de UTP (Unidad Técnica Pedagógica), fazem observação de aula e feedback aos professores da escola.

como estratégia metodológica utilizada durante a pesquisa, para identificar aspectos relacionados ao problema em questão e, em cinco deles, o foco foi a atuação do estagiário em situações de práticas observadas. Tivemos, ainda, seis trabalhos que apareceram na busca, mas que estavam com os links desatualizados, não sendo possível a leitura dos resumos em questão. (Apêndice 1)

Com base nas informações coletadas, pudemos perceber que o trabalho com observação de aulas, com foco no acompanhamento pedagógico, só aparece em pesquisas, ainda que de maneira muito reduzida, a partir de 2017, sendo que, em 2020, 2021 e 2022, possivelmente por ainda não ter todos os trabalhos cadastrados no site, já que esta busca foi finalizada em novembro de 2022, o número tenha sido bem reduzido, não tendo nenhum relacionado diretamente ao nosso enfoque.

O resultado não é muito diferente no banco da CAPES, onde foram encontrados 48 trabalhos com a palavra-chave “observação de aula”, 30 deles de 2011 a 2020. Após a leitura dos resumos, foi possível identificar apenas um deles com o enfoque na coordenação pedagógica. Nos demais, quase a sua totalidade, a observação aparece como instrumento de coleta de dados para a pesquisa, sem relação direta com o acompanhamento pedagógico na escola (Apêndice 2).

No caso da CAPES, de 2020 a 2022 não houve pesquisas com esse tema, talvez por ainda não terem sido lançadas, já que, em todos os anos anteriores, tivemos pelo menos duas ou três que fizeram uso desta metodologia para coleta de dados, o que não é o foco desta pesquisa.

O baixo número de pesquisas sobre o tema parece revelar o quanto esse assunto ainda é pouco discutido no campo da educação. Embora muitos concordem com a necessidade de o coordenador pedagógico estar mais próximo à sala de aula, de modo a ter elementos para o apoio ao trabalho do professor, de maneira efetiva, isso ainda é pouco discutido e, provavelmente, pouco praticado, como iremos analisar mais adiante, nos dados coletados.

É muito interessante perceber que, apesar da observação de aulas não ser uma temática tão estudada e difundida como estratégia de acompanhamento pedagógico nas escolas, ela é bastante utilizada como ferramenta de coleta de dados, indicando a relevância de estar em sala de aula para entender os contextos, suas dificuldades e as possíveis referências dentro dos diferentes aspectos pesquisados.

Embora a maioria dos trabalhos não tratem da observação como estratégia de acompanhamento pedagógico, foi possível usar referências de alguns deles, como as planilhas utilizadas para o registro dessas observações, por exemplo.

Ao buscarmos pela palavra-chave **acompanhamento pedagógico**, percebemos que, nos 96 trabalhos encontrados na BDTD, no período em questão, o termo aparece com muito mais frequência falando de projetos desenvolvidos pelas Secretarias de Educação ou projetos gerais, com diferentes enfoques como: análise de alunos egressos, reprovação, avaliação, saúde, assistência social. Ou seja, poucas vezes o acompanhamento pedagógico aparece relacionado ao trabalho de formação e acompanhamento feito pelo coordenador na escola; neste caso, apenas em oito deles, cerca de 8% do total. (Apêndice 3)

Já no banco de teses e dissertações da CAPES (Apêndice 4), foram encontrados 120 trabalhos que mencionavam o acompanhamento pedagógico, no período de 2011 a 2020, porém, novamente, apenas 10% tinham como foco a atuação do coordenador pedagógico, não havendo nenhum deles em 2020, provavelmente, como já mencionado anteriormente, por não terem sido ainda atualizados os dados, já que a coleta deste dado foi feita no final de 2020.

Considerando os trabalhos encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES e os que foram encontrados na BDTD, tivemos um total de 13 trabalhos focados no acompanhamento pedagógico, num universo de 216 pesquisas, ou seja, 6% do número total.

Apesar do foco da pesquisa centrar-se no acompanhamento pedagógico, buscamos, também, referências de pesquisa com a palavra-chave coordenador pedagógico, que é nosso sujeito principal. Neste caso, o número de pesquisas se ampliou significativamente.

Para filtrar a busca e chegar no sujeito que estamos investigando, selecionamos as pesquisas que tinham a palavra coordenador pedagógico, coordenação ou pedagogo no título. Optamos por essas palavras, já que acreditamos que todas elas poderiam estar ligadas ao trabalho do coordenador pedagógico. A partir daí, trabalhamos com esses resumos para selecionar quais deles tratavam do acompanhamento pedagógico do coordenador.

Assim, ao pesquisar no banco da CAPES, foram encontrados 401 trabalhos no período de 2011 a 2020, chegando a 209 resultados com a palavra coordenador pedagógico, coordenação ou pedagogo no título. Ao ler os 180 resumos disponíveis, já que 29 deles não tinham link ou não foram localizados no sistema, apenas três (1,5%) tratavam diretamente do acompanhamento pedagógico realizado pelo coordenador. (Apêndice 5)

O mesmo processo foi realizado na plataforma BDTD. Partimos de 678 pesquisas com a palavra-chave coordenador pedagógico. Dessas, 187 traziam as palavras coordenador pedagógico, coordenação ou pedagogo no título. Ao analisar os 186 resumos disponíveis, quatro deles falavam diretamente do acompanhamento pedagógico realizado pelo coordenador. (Apêndice 6)

Todo esse processo de busca nas pesquisas correlatas foi importante para delimitar o que já foi pesquisado sobre o tema e entender de que maneira o que já foi construído pode ajudar em nossa pesquisa. A seguir, temos um quadro geral dos achados em relação a essas pesquisas, considerando apenas aquelas que se relacionam de alguma maneira com a questão do acompanhamento pedagógico nas escolas:

Quadro 1 - Resumo geral das pesquisas correlatas

Resultados obtidos	Acompanhamento pedagógico		Observação de aula (com foco no acompanhamento pedagógico)			Coordenador pedagógico (com foco no acompanhamento pedagógico)		Total
	BDTD	CAPES	BDTD	CAPES	Red LA	BDTD	CAPE S	
2011	0	0	0	0	0	0	0	0
2012	0	0	0	0	0	0	0	0
2013	0	0	0	0	0	0	0	0
2014	0	0	0	0	1	0	0	0
2015	1	1	0	0	0	1	1	4
2016	2	2	0	0	0	1	1	6
2017	1	1	2	0	1	1	0	5
2018	2	3	1	0	1	0	0	6
2019	1	0	1	1	0	0	0	3
2020	1	0	0	0	0	1	1	3

2021	0	0	0	0	1	0	0	0
2022	0	0	0	0	0	0	0	0
Total geral	8	7	4	1	3	4	3	30

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Dos 30 trabalhos mapeados, alguns deles estavam nas duas plataformas brasileiras. Além disso, como tínhamos três palavras-chave que se inter-relacionavam entre si, algumas pesquisas foram encontradas em mais de uma dessas plataformas.

Sendo assim, o resultado nos trouxe 16 pesquisas que estavam ligadas de maneira mais próxima ao tema a ser trabalhado por nós. Infelizmente, algumas pesquisas que nos pareceram muito interessantes não foram selecionadas para esta etapa, por não termos acesso a elas devido às dificuldades com o link ou por não estarem disponíveis na íntegra nas plataformas pesquisadas, principalmente alguns trabalhos de 2011 e 2012, incluindo nossa pesquisa de mestrado.

As 16 pesquisas selecionadas foram analisadas ainda em relação ao nível de ensino ao qual estava relacionada, excluindo-se as que foram desenvolvidas com foco no Ensino Médio, Educação Infantil, Ensino Superior e as que tratavam apenas dos anos finais do Ensino Fundamental, mantendo-se apenas as que estão relacionadas diretamente ao segmento que será objeto deste estudo – os anos iniciais do Ensino Fundamental – ou ainda as que falam diretamente do tema, com foco na liderança, sem mencionar a faixa etária. Chegamos então a 6 pesquisas que estão listadas a seguir e que servirão como referência para os estudos e análises que serão realizados ao longo desse trabalho.

Quadro 2 - Título e autor das pesquisas analisadas

	Título	Autor	Instituição	Fonte	Ano de publicação
1	A observação de aulas no contexto da supervisão e da avaliação de professores do ensino obrigatório: de uma observação consentida a uma avaliação de	Silva, Lília Ana Santos	Universidade de Santiago de	Red de Repositórios Latino-Americanos	2014

	professores com sentido		Compostela		
2	Propuesta para la mejora del proceso de observación de aula en el colegio Peter College	Allendes Vizcarra, Alicia	Universidad Alberto Hurtado	Red de Repositórios Latino-Americanos	2015
3	Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo do desenvolvimento profissional	Fontoura, Marta Regina	Universidade Federal de Santa Maria	BDTD	2018
4	Gestão Escolar, Acompanhamento Pedagógico e Práticas Escolares: Um Estudo Sobre a Eficácia Escolar em três Escolas Estaduais de Belo Horizonte	Faria, Pollyanna Silva de Paulo.	Universidade Federal de Minas Gerais	BDTD	2018
5	O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico	Sentoma, Thays Roberta de Abreu Gonzaga	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD	2020
6	Observación en aula: lo que observan e interpretan los líderes instruccionales en el acompañamiento docente	Peralta Carrera, Alexis	Pontifícia Universidad Católica de Chile	Red de Repositórios Latino-Americanos	2021

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na leitura de Sentoma (2020), encontramos similaridades com nossa pesquisa, quando a pesquisadora fala sobre o **papel formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador**, assim como buscamos enfatizar em nossa pesquisa. Entretanto, uma das entrevistadas menciona que, por vezes, o coordenador nem forma, nem acompanha (p. 110). A autora indica que isso pode acontecer devido às

demandas que surgem da Secretaria de Educação e que prejudicam a gestão do tempo, deixando a formação em segundo plano.

Entretanto, em outro depoimento (p.110), é mencionada a questão da falta de formação do próprio coordenador, que não se sente preparado para essa tarefa, já que nem sempre tem propriedade sobre aquilo que precisa discutir com o professor nos encontros de formação continuada.

Este é um ponto importante que nossa pesquisa busca, também, investigar, entendendo, por meio das entrevistas, que dificuldades o coordenador encontra para este acompanhamento, que acreditamos ser central na sua função.

Já em Fontoura (2018, p. 77), encontramos aspectos interessantes no que se refere à concepção de **formação continuada** e desenvolvimento profissional a ser promovido na escola:

Podemos, então, dizer que, o desenvolvimento profissional pode ser resultado dos processos formativos realizados em diversos contextos, de forma que venham a transformar a prática pedagógica, por meio de projetos organizados em conjunto com os envolvidos no processo educacional. (p. 77).

Em outro ponto, destaca a valorização do contexto escolar para essas práticas:

Portanto, o contexto escolar é o espaço em que acontecem as trocas e o compartilhamento das práticas pedagógicas necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional. Local de transformação de sua própria prática e dos envolvidos, alicerçada em pressupostos teóricos que os fundamentam. Desta maneira, a formação continuada de professores em serviço contribui significativamente para o desenvolvimento profissional, com o objetivo de facilitar a reflexão sobre a prática. (p.72).

Entretanto, apesar de utilizar em vários momentos os termos “ações formativas” e “atividades formativas”, a pesquisadora considera apenas os espaços de formação em horários de trabalho pedagógico coletivo na escola, conhecido em várias redes como HTPC.

Apesar de acreditarmos que esse seja um espaço privilegiado de formação, consideramos que as ações formativas acontecem para além desses momentos, incluindo outras ações de acompanhamento, tanto do planejamento dos professores, quanto da sua implementação em sala de aula, por meio da observação e do feedback. Esses momentos são potencialmente formativos, já que há uma intensa reflexão sobre a prática pedagógica do professor, o que oportuniza pensar e

reorganizar as práticas por meio das trocas e sugestões proporcionadas nas conversas.

A pesquisadora coloca, ainda, um aspecto importante quando pensamos na importância do **papel formativo do coordenador**:

A formação continuada de professores em serviço, centrada na escola, tem papel importante na mudança das práticas e na qualificação do desenvolvimento profissional do professor. (FONTOURA, p. 83, 2018).

Considerando as ações pedagógicas específicas da sala de aula, um ponto que apareceu em várias das pesquisas analisadas foi o foco do trabalho do coordenador centrado em ações relacionados ao acompanhamento do planejamento, à aprendizagem dos alunos e à formação dos professores.

Na pesquisa de Faria (2018), buscou-se investigar os fatores de eficácia escolar, que diferenciam o desempenho dos alunos em diferentes escolas, mesmo com níveis socioeconômicos mais baixos. Embora diverjamos em alguns pontos apresentados, dentro da atuação do coordenador, aparecem como fatores de eficácia, justamente, o monitoramento da aprendizagem dos alunos, o planejamento e o acompanhamento dos professores, embora não apareça claramente quais as estratégias para esse acompanhamento.

As pesquisas de Silva (2014), Vizcarra (2015) e Carrera (2021) têm como foco a **observação de aula**.

Para Vizcarra (2015), a observação de aula permite levantar informações sobre as práticas pedagógicas docentes, a implementação do currículo na escola, com vistas a possíveis melhorias na formação integral dos alunos.

As três pesquisadoras apontam a necessidade de alinhamento sobre as concepções e os objetivos da observação com professores e gestores, de modo a criar uma linguagem comum e a clareza do que se pretende alcançar com essa prática.

Silva (2014) e Vizcarra (2015) falam sobre a importância da liderança pedagógica na escola, exercida, principalmente, pelo coordenador, mas em sua região de origem, também pelo diretor, o que acontece em alguns poucos lugares no Brasil, inclusive na escola de uma das participantes desta pesquisa, o que mencionaremos mais adiante.

Vizcarra (2015) defende que:

En esta línea es clave el concepto de fortalecimiento del líder de la escuela, no sólo como un administrador, sino en su calidad docente, ocupado en el aprendizaje de los estudiantes. Éste ha de saber manejar lo que sucede en su establecimiento, ya que ha de involucrarse activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, considerando los distintos actores de este proceso (relación profesor-estudiante)²⁰ (p. 22).

Silva (2014) usa o termo *liderança instrucional*, “[...] uma vez que é aquela cuja ação se centra primordialmente nos fatores que, direta ou indiretamente, têm repercussões no modo como os professores ensinam e no modo como os alunos fazem as suas aprendizagens.” (p. 106)

Para elas, essa liderança tem o papel de apoiar o desenvolvimento docente por meio da observação de aulas:

É, então, tendo em conta a centralidade do trabalho em sala de aula no âmbito do desempenho do serviço docente que o processo de supervisão pedagógica, nomeadamente no que concerne à observação de aulas, ganha especial relevância. (SILVA, 2014, p. 67).

Ambas as pesquisas apontam a relação existente entre as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos, reforçando a importância do papel do professor nesse processo, e do papel dessa liderança pedagógica como o parceiro que irá apoiá-lo nessa construção, com o que concordamos fortemente.

Nesse sentido, podemos dizer que o desenvolvimento docente é um meio para se alcançar o objetivo principal que é “[...] a melhoria das aprendizagens dos alunos, percebendo a relação que pode ser estabelecida acerca dos métodos de ensino e a realização dessas aprendizagens” (SILVA, 2014, p. 73). Retomaremos esse ponto no próximo capítulo.

Para Vizcarra (2015),

Una propuesta de mejoramiento para el proceso de observación de aula sistemática, en el establecimiento, asume que no hay dirección escolar

²⁰ Nessa linha, o conceito de fortalecimento do líder escolar é fundamental, não apenas como administrador, mas também como professor, engajado na aprendizagem dos alunos. Ele deve saber administrar o que acontece em seu estabelecimento, pois deve estar ativamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem, considerando os diferentes atores desse processo (relação professor-aluno). (Vizcarra, 2015, p.22, tradução nossa)

eficaz, si ella no está centrada em el aprendizaje de todos los estudiantes del establecimiento (p. 43).²¹

Recorremos mais uma vez a Fontoura (2018), que reforça a importância da formação continuada no contexto da escola como possibilidade de transformação das práticas pedagógicas, promovendo espaços de diálogo e reflexão com os professores. Para isso, as pesquisas de Vizcarra (2015) e Silva (2014) trazem outra possibilidade, que é a observação por pares, que coloca, além do coordenador pedagógico (e do diretor), professores de outras turmas como potenciais observadores, promovendo ainda mais esse espaço de diálogo, o que favorece:

- criação de espaços de reflexão crítica acerca de como ensinar e de como fazer os alunos aprenderem melhor;
- desenvolvimento de confiança profissional e pessoal entre os professores;
- incremento do trabalho cooperativo, nomeadamente ao nível da troca de experiências de ensino;
- possibilidade de fazer com que se criem condições para a mudança, através de trocas de opinião e reflexões críticas entre colegas;
- criação de espaços de reflexões acerca dos objetivos de ensino, dos seus resultados, das propriedades da observação de aulas e, ainda, uma oportunidade de discutir pessoalmente as situações;
- promoção da autoeficácia (SILVA, p. 79).

Apesar de ser uma prática bastante potente e validada pelas duas pesquisas, no Brasil encontramos alguma dificuldade para que ela possa acontecer, pois além das resistências que por vezes encontramos em relação a abrir as portas da sala de aula para um olhar “estrangeiro”, há uma dificuldade estrutural em relação aos tempos pedagógicos para que essa ação aconteça, já que, em geral, os professores estão a maior parte do tempo com seus alunos, e nos poucos momentos que existem para planejamento, estes acontecem coletivamente na escola, com poucos espaços para aquele tipo de trabalho, que requer não só o tempo para a observação do colega, mas também de preparo para a observação e para o momento seguinte de diálogo acerca do que foi observado.

Por esse motivo, nossa pesquisa busca analisar o papel do coordenador pedagógico nesse lugar de quem acompanha, apoia e forma o professor, tendo a sala de aula como *lócus* central desse acompanhamento e os momentos do feedback como espaços privilegiados para a formação personalizada, com foco nas

²¹ Uma proposta de melhoria do processo de observação sistemática da sala de aula, no estabelecimento, pressupõe que não existe uma gestão escolar eficaz, se não estiver focada na aprendizagem de todos os alunos do estabelecimento (Vizcarra, 2015, p. 43, tradução nossa).

necessidades individuais de cada docente, em consonância com os objetivos da escola.

Vizcarra (2015) reforça a necessidade e os desafios desse momento de diálogo pós observação, a que nos referimos nesta pesquisa como o momento do feedback²²:

Por otra parte, si la observación supone recabar información que sirva para la posterior toma de decisiones, quien observa, después de hacerlo tiene por delante una ardua tarea y demanda habilidades interpersonales como son el diálogo y la reflexión junto al docente (p. 29).²³

Nesse sentido, cabe ao observador promover esses espaços de diálogo, planejando as estratégias que favoreçam essa reflexão do professor observado, contribuindo para a construção de um exercício reflexivo sobre a prática, o que, em geral, é desafiador, principalmente quando é preciso construir essa cultura na escola e fortalecer a confiança para essa prática, como reforça Silva (2014):

Contudo, é verdade que o modo de trabalhar na maioria das escolas, associado a alguns receios, uns fundamentados, outros desprovidos de sentido, fazem com que haja necessidade de serem criadas e desenvolvidas condições especiais para que dinâmicas de supervisão pedagógica, assentes em processos de observação de aulas, tenham lugar (p. 91).

Em relação ao foco desses momentos de observação, Vizcarra (2015) ressalta que são, em essência, os processos de aprendizagem, os quais envolvem o tempo, a estruturação e planejamento da aula, a mediação dos estudantes e a busca de estratégias diversificadas para atender à diversidade em sala de aula.

Já a pesquisa de Carrera (2021) traz um olhar sobre os pontos de observação que são analisados pelo coordenador ao entrar na sala de aula, e o que a pesquisadora encontrou foi uma forte influência da formação realizada em relação aos focos observados.

Alguns autores citados nas referidas pesquisas sobre observação, e que veremos no próximo capítulo, indicam três principais focos para esses momentos, a saber: o professor, os alunos e o currículo.

²² O termo vem do inglês e significa retroalimentação. No Brasil tem sido amplamente utilizado e já é considerada uma palavra estrangeira incorporada à nossa língua, não exigindo mais nenhum tipo de destaque em sua escrita. Por esse motivo, optamos por utilizá-la ao longo do texto.

²³ Por outro lado, se a observação envolve a coleta de informações úteis para a tomada de decisão posterior, a pessoa que observa, após fazê-lo, tem pela frente uma tarefa árdua e demanda habilidades interpessoais como diálogo e reflexão com o professor (Vizcarra, 2015, p. 29, tradução nossa).

De acordo com a pesquisa de Carrera, os coordenadores e diretores, que não tiveram nenhuma formação específica para os momentos de observação, focam seu olhar apenas no professor (70,9%), deixando os demais pontos de lado.

Os que tiveram formação também concentram a maior parte do foco no professor, porém em menor medida (49,7%).

Entendemos que a leitura das pesquisas correlatas pôs luz em alguns pontos importantes sobre o tema observação de aulas e feedback e ampliou o referencial teórico pesquisado inicialmente, trazendo autores internacionais, principalmente do Chile, Estados Unidos e Portugal.

Por outro lado, reforçou a necessidade do estudo desse tema, olhando para o contexto brasileiro, já que as demais pesquisas encontradas no Brasil passam por ele de maneira tangencial ou, como indicado anteriormente, acabam fazendo uso dessa estratégia apenas no âmbito metodológico para produção de dados, porém, sem que o tema seja o foco da maioria das pesquisas analisadas.

No próximo capítulo, traremos os aprendizados decorrentes desses estudos e como as ideias de diferentes autores nos ajudam a entender melhor sobre a prática da observação de aula para avançarmos em direção aos achados da pesquisa de campo, a ser apresentada mais adiante.

CAPÍTULO 3 - REFERENCIAL TEÓRICO

Como mencionado na introdução, o objeto central desta pesquisa é a observação de aula como estratégia na formação continuada de professores. Para isso, nosso objetivo geral é analisar as possibilidades de observação de aula e feedback como estratégias formativas, entendendo quais dificuldades o coordenador pedagógico encontra (se encontra) para esse modo de acompanhamento dos professores em sala de aula, no seu cotidiano, e quais estratégias têm sido utilizadas por quem tem conseguido implementar efetivamente essa ação.

Entretanto, faremos uma breve introdução sobre dois aspectos que precedem o tema, porém, sem o aprofundamento que merecem, já que não são o foco deste trabalho, mas são importantes como ponto de partida antes de chegarmos ao nosso tema principal: o papel do coordenador pedagógico e a formação continuada na escola, os quais acreditamos serem imprescindíveis para o aprimoramento do trabalho docente.

3.1 O papel do coordenador pedagógico

Como mencionado em nossa pesquisa de mestrado (TAMASSIA, 2011), a função de coordenador pedagógico ainda está em construção em nosso país. Mesmo depois de uma década após a pesquisa mencionada, nem todas as escolas possuem a figura do coordenador e a variedade de nomenclaturas, apontada na pesquisa de 2011, ainda existe, em diferentes redes de ensino, de acordo com a construção histórica local da função, o que dificulta a construção identitária do coordenador e a clareza do seu papel.

Abaixo, alguns exemplos destas diferenças, identificados em diferentes redes de ensino com as quais temos atuado na formação continuada:

Quadro 3 - Nomenclaturas para a função de coordenação pedagógica

REDE	SISTEMA	NOMENCLATURA UTILIZADA ²⁴
Vitória – ES	Municipal	Pedagogo
São Paulo	Estadual	Professor coordenador

²⁴ A nomenclatura atual pode ter sofrido alterações após este levantamento.

Santo André – SP	Municipal	Assistente Pedagógico
São Paulo – SP	Municipal	Coordenador pedagógico
Cabo de Santo Agostinho – PE	Municipal	Supervisor escolar
Santa Catarina	Estadual	Assistente técnico pedagógico

Fonte: A autora (2021).

Se pensarmos na legislação brasileira, podemos identificar que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4024/61, aparece o termo “diretor”, mas não aparece “coordenador”. Nessa e nas demais legislações posteriores (1971 e 1996, esta última ainda em vigência) aparece a figura do orientador educacional.

Nessa mesma linha, o censo escolar de 2020 traz informações específicas do perfil do diretor escolar e o número de escolas com diretores²⁵, porém não há nenhuma menção à função de coordenador pedagógico e o quanto as escolas estão contempladas com esse profissional.

Desse modo, não há uma legislação nacional que padronize a nomenclatura dessa função, o que faz com que cada estatuto local seja responsável por essa definição.

Para nós, essa grande variedade dificulta uma definição clara em relação às atribuições que deveriam fazer parte do seu escopo de trabalho, já que, como mencionado anteriormente, elas são estabelecidas com base na história local, o que também indica, de alguma maneira, o que se espera desse profissional.

Isso mostra que é atual a observação de Garrido, quando diz que o coordenador ainda é uma

[...] figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço (2006, p. 11).

No estado de São Paulo, a figura do orientador também esteve presente, desde a década de 60 e, na década de 70, duas funções se distinguem: orientador educacional e orientador pedagógico. A Lei Complementar ao Estatuto do Magistério,

²⁵ Em 2020, tínhamos 161.183 diretores atuando nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil.

de 1974²⁶, previa o cargo de orientador educacional e a função de coordenador pedagógico, mas, de acordo com Almeida (2018), esta só foi expandida para toda a rede em 1996.

Em 2007, o governo do estado de São Paulo, na figura da Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupava a secretaria de educação na ocasião, no governo do PSDB, aprovou a resolução SE nº 88, que vigora até hoje, estabelecendo a função gratificada de professor coordenador para cada etapa de ensino, com objetivo de:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho. (Resolução SE - 88, de 19-12-2007).

Considerando o recorte desta pesquisa, podemos destacar o terceiro objetivo como o foco central da investigação a que nos propomos, neste trabalho, sobre a atuação do coordenador pedagógico. Retomaremos esse ponto mais adiante.

Uma função que precedeu, de alguma maneira, a de coordenador pedagógico, foi a de supervisão, que traz em sua construção histórica uma imagem de alguém que está ali para “vigiar” o trabalho realizado na escola.

Essa visão, vinda desde os tempos da ditadura no Brasil, teima em persistir ainda hoje. Parte dela supomos que venha da própria etimologia da palavra. De acordo com o Dicionário On-line²⁷, supervisor é: “Diretor; indivíduo que exerce a função de supervisionar algo ou alguém: supervisor de ensino. Que tem a função de supervisionar, de fazer a supervisão de”.

Supervisionar, por sua vez, significa inspecionar: “Examinar para controlar: inspecionar um colégio. Examinar com grande atenção. Vigiar; revistar.” Vamos retomar este ponto mais adiante, ao falar sobre o acompanhamento pedagógico.

Outra parte dessa visão distorcida sobre o papel da supervisão pode vir do próprio processo de concepção histórica acerca da função, como aponta Silva Junior:

²⁶ LEI COMPLEMENTAR Nº 114, de 13 de novembro de 1974.

²⁷ <https://www.dicio.com.br/supervisor/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

Concebida como parte de um processo de dependência cultural e econômica e integrada a seguir a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação, a supervisão escolar apenas recentemente passou a emitir sinais de que seu significado e seus propósitos tornavam-se objeto de discussão entre seus praticantes.

Em seu início, a supervisão escolar foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. E esse era, exatamente, o objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia. Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado. (1997, n.p.).

Nesse contexto, o papel do acompanhamento não tinha caráter pedagógico, mas de controle para que a escola pública estivesse a serviço do sistema da época, supervisionando e contendo qualquer tentativa de fugir do controle do Estado.

Trazendo mais uma vez a rede estadual paulista como referência, ao analisarmos o perfil do supervisor de ensino atualmente descrito na resolução SEDPcD, de 2018, é indicado que:

O Supervisor de Ensino, lotado na Diretoria Regional de Ensino, desempenha ações de assessoria, planejamento, controle, avaliação e proposição de políticas públicas. Orienta e acompanha escolas públicas, elabora relatórios periódicos de suas atividades relacionadas ao funcionamento das escolas nos aspectos pedagógicos, de gestão e de infraestrutura, propondo medidas de ajuste necessárias, com vistas à constante melhoria do atendimento educacional do sistema de ensino paulista.

No campo administrativo, realiza a orientação, acompanhamento, fiscalização e o saneamento de atos administrativos nas escolas públicas e privadas, de forma individual ou por meio de comissões. No campo pedagógico, presta assessoria, orientação e acompanhamento do planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas. (Resolução SEDPcD 07, de 07-08-2018).

Podemos notar que a palavra “fiscalizar” ainda aparece como parte das atribuições esperadas dentro do seu perfil do supervisor, mantendo ainda essa visão de alguém que vem para ver se tudo está sendo feito como é esperado.

Enquanto um participante estiver olhando para a observação como aquilo que vai propiciar desenvolvimento ao profissional professor e outro a estiver olhando como um elemento de repressão, de fiscalização, esses sujeitos não estarão impulsionando a atividade. É na discussão e nos processos interacionais que esses indivíduos têm oportunidades de explicitar os sentidos que atribuem à observação e, então, permitem a convergência dos objetos considerados, o que torna o objeto da atividade com um significado compartilhado. (NININ, 2019, p. 32).

Essa história que está por trás da construção do papel do coordenador, por vezes dificulta a relação com os professores, no acompanhamento do trabalho desenvolvido em sala de aula. Além disso, sua história recente e a falta de uma regulamentação da função em nível nacional, contribui para que suas ações aconteçam, ainda, de maneira pouco sistematizada e, por vezes, sem o apoio necessário de toda a equipe gestora, mesmo do diretor escolar, encontrando o coordenador alguns obstáculos para desempenhar suas atividades, entre eles a luta por uma educação emancipatória e democrática, como aponta Fusari (2011). Por outro lado, há, ainda, o desafio da formação continuada de sua equipe, que, por vezes, é oriunda de uma formação inicial deficitária, que forma especialistas disciplinares em vez de professores (GATTI, 2013-2014) e que, na maioria das vezes, está descolada da realidade da escola, de acordo com a pesquisa realizada pelo CEPId e coordenada por Placco (2020²⁸).

Ao questionar os respondentes sobre os **temas** que consideram essenciais na **formação inicial** do professor na atualidade, 64% apontaram, em primeiro lugar, as condições de trabalho como temática necessária para ser discutida nessa etapa da formação, de modo que os futuros professores possam conhecer a realidade e discutir sobre ela, o que é discutido por Libâneo (2010), repercutindo, inclusive, na atratividade da carreira docente, que está em queda nos últimos anos (GATTI *et al.*, 2010; TAMASSIA, 2019).

A despeito de toda essa trajetória, que carrega marcas e algumas ressalvas para a atuação do coordenador, buscamos olhar para sua função, considerando as experiências e os estudos recentes trazidos por Vasconcellos (2004); Garrido (2006); Fusari (2011); Monteiro *et al.* (2012); Tamassia, Giovani (2013); Placco, Almeida e Souza (2015); Furlanetto, Selani (2017); Christov, Lara (2017); Furlanetto, Possato (2018); Almeida (2018); Giffoni, Tamassia (2020); Placco, Callas e Barbosa (2021), entre outras referências do século XXI, que buscam trazer para esse profissional um caráter cada vez mais pedagógico e alinhado com as necessidades atuais da educação e da escola pública brasileira, que desafia professores e toda a equipe escolar, em busca de uma educação de qualidade, na qual cada estudante tenha direito a aprender e se desenvolver de maneira plena.

²⁸ Data de finalização do relatório da 1ª fase da pesquisa para envio ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Quando estudamos as referências internacionais, a responsabilidade pelo desenvolvimento docente está intimamente ligada à liderança escolar. Dalcorso (2019) pesquisou três países – Estados Unidos, Inglaterra e Chile – e os três mostravam fortemente o papel do diretor escolar nos aspectos pedagógicos da escola, incluindo as questões da formação e acompanhamento docente.

Em pesquisa sobre liderança escolar na América Latina e Caribe (WEINSTEIN; MUÑOZ; HERNÁNDEZ, 2014), identificou-se que, dentre os países pesquisados, os aspectos relacionados à gestão pedagógica da escola só estão presentes na Argentina e Chile²⁹. Nesses dois países, os diretores participam das ações de observação de aulas e, no Chile, na organização e orientação do desenvolvimento profissional docente, de maneira específica, conforme quadro com os dados coletados na pesquisa (p. 31) - (Anexo 1).

En Chile, por su parte, a partir del año 2004 se ha ido generado un proceso de focalización de la función de los directores en su rol instruccional. En este sentido, además de considerarse fundamentalmente a los directores como los encargados de “dirigir y liderar el proyecto educativo institucional”, la normativa les confiere tareas fundamentales en el plano pedagógico como el formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento; y adoptar las medidas necesarias para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos. Asimismo, se indica que los docentes-directivos deben realizar visitas de aula. De igual forma, pero con un carácter menos central, se les asignan funciones en el ámbito financiero y administrativo. (WEINSTEIN, MUÑOZ e HERNÁNDEZ, 2014, p. 25 e 26).³⁰

Fullan (2017) aponta que a função mais importante do diretor é contribuir com a melhoria das práticas dos professores e, como consequência, para a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem.

²⁹ O Brasil foi representado na pesquisa pelo estado do Ceará.

³⁰ No Chile, por sua vez, desde 2004 se gerou um processo de direcionamento do papel dos diretores em sua função instrucional. Nesse sentido, além de considerar os diretores fundamentalmente como os encarregados de “dirigir e conduzir o projeto educativo institucional”, o regulamento confere-lhes tarefas fundamentais no plano pedagógico como formular, acompanhar e avaliar as metas e objetivos do estabelecimento; planos de estudo e programas e estratégias para sua implementação; organizar e orientar as instâncias de trabalho técnico-pedagógico e de valorização profissional dos professores do estabelecimento; e adotar as providências necessárias para que os pais ou responsáveis recebam regularmente informações sobre o funcionamento do estabelecimento e o andamento dos filhos. Da mesma forma, indica-se que os professores-gestores devem realizar visitas às aulas. Da mesma forma, mas com um caráter menos central, lhes são atribuídas funções na esfera financeira e administrativa. (WEINSTEIN, MUÑOZ e HERNÁNDEZ, 2014, p. 25 e 26, tradução nossa)

No Brasil, apesar de várias redes de ensino trazerem, em suas atribuições, o papel do diretor na gestão pedagógica da escola (BRITO; TAMASSIA, 2020), em geral, esse acompanhamento tem ficado a cargo do coordenador pedagógico.

Entretanto, acreditamos fortemente, pelas experiências vividas, tanto como coordenadora pedagógica quanto na formação de centenas de coordenadores na última década, que a parceria da equipe gestora é fundamental para que a escola tenha uma forte gestão voltada para os aspectos pedagógicos, de maneira a favorecer o desenvolvimento docente e, conseqüentemente, a aprendizagem de todos os alunos. Entendemos que essa parceria deva acontecer em três frentes diferentes:

[...] (i) acompanhar o trabalho pedagógico do professor, garantindo espaços de formação na escola; (ii) organizar estratégias e mecanismos de acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos, tarefa fundamental nesse processo, e (iii) organizar a equipe para discutir e elaborar coletivamente o projeto político-pedagógico da unidade escolar, além de garantir o acompanhamento de sua implementação. (BRITO; TAMASSIA, 2020, p. 276).

Apesar da importância desse trabalho conjunto, sabemos que, no Brasil, o foco das ações de formação recai sobre o coordenador pedagógico, que tem como principal papel na escola o de formador da equipe docente, o que não exime o diretor desta parceria, até mesmo para apoiar e valorizar esse trabalho perante o grupo, fortalecendo as ações e trabalhando de maneira conjunta para que elas aconteçam dentro da rotina do coordenador, preferencialmente com momentos de troca entre ambos, compartilhando as ações planejadas, os resultados dessas ações e os desafios encontrados para essa implementação, de modo que, juntos, possam pensar em como garantir que esses processos aconteçam de maneira exitosa.

De acordo com Domingues (2013), os desafios enfrentados pelo coordenador podem ocorrer em virtude da mudança da equipe, das crenças dos professores em decorrência do tempo de carreira no magistério e da heterogeneidade do grupo.

Essas situações indicam demandas específicas de trabalho, portanto são alvo de reflexão e planejamento do coordenador pedagógico antes das discussões formativas e produzem uma especificidade metodológica na formação de cada grupo em cada escola. A gestão do trabalho educativo, especificamente dos processos de formação pelo coordenador pedagógico, pressupõe assumir a escola como comunidade de ensino e aprendizagem também para o professor, portanto disposta a oferecer oportunidade de contrastes de ideias, de atuação e de sentimento, de modo a promover uma reflexão sobre o significado das diferentes concepções e sobre as opções dos docentes na escola. (DOMINGUES, 2013, p. 185).

Em relação ao papel que ele exerce na escola, Placco, Almeida e Souza (2015) destacam que diversas funções são atribuídas a esse profissional, muitas distanciando-o das questões pedagógicas, como a liderança do PPP e a formação dos professores, mas com ênfase em aspectos burocráticos e administrativos, sobrando pouco tempo para a formação de professores, que deveria ser sua prioridade.

Placco e Souza indicam que parte importante dessas atribuições, está focada na formação continuada:

A coordenação pode ter um papel muito rico na formação contínua da professora quando se dispõe a exercer a escuta, a facilitar as reflexões e as tomadas de decisão. Exercendo esse papel, a coordenação pedagógica propiciaria a aprendizagem contínua do professor, fortaleceria e mobilizaria a identidade do professor, ao mesmo tempo em que constituiria sua identidade de coordenadora (2006, p. 70-71).

Nesse sentido, destacamos o seu papel de articulador, formador e transformador, conforme mencionado por Almeida e Placco (2009), ao contribuir na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da escola em que atua, articulando todos os atores nesse processo, de modo a qualificar a educação oferecida, transformando a realidade escolar e dos sujeitos que nela coexistem.

Desse modo, Almeida e Placco indicam o que competiria ao coordenador pedagógico:

- Como **articulador**, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível;
- Como **formador**, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela;
- Como **transformador**, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (2009, p.39).

Sublinhando o que foi destacado pelas autoras, nesse papel de articulador, é fundamental que o coordenador estabeleça parcerias e promova um trabalho interdisciplinar na escola, de modo a favorecer a formação integral do aluno (como mencionamos na introdução, consideraremos aqui o contexto dos professores polivalentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam na formação do aluno nos diversos componentes curriculares).

Na função de formador, dois aspectos devem ser destacados:

a) seu compromisso com a formação tem de representar o projeto escolar-institucional e tem de atender aos objetivos curriculares da escola; b) o compromisso com o desenvolvimento dos professores tem de levar em conta suas relações interpessoais com os demais atores da escola, alunos, pais, comunidade, sendo estas relações entendidas em sua diversidade e multiplicidade, aceitas como se apresentam, aproveitadas como recurso para o processo formativo [...] (ALMEIDA; PLACCO, 2009, p. 39).

Como transformador, espera-se que esteja ativo junto ao coletivo da escola, transformando-a num espaço de mudanças curriculares necessárias e desejadas pelos professores (ALMEIDA; PLACCO, 2009).

Além disso, ele tem uma importante função mediadora entre o currículo e o professor, apoiando-os na implementação de sua prática, de maneira ativa, e não apenas como cumpridor das obrigações curriculares (ALMEIDA; PLACCO, 2009).

Para Fusari:

É nesse movimento de lidar continuamente com elementos curriculares na perspectiva democrática e emancipatória que se encontra a especificidade do trabalho do coordenador pedagógico. Sua missão equivale à de um maestro. Em vez de músicos, ele rege professores para que esses repensem os princípios e objetivos educacionais, reconstruam os conhecimentos curriculares, revejam os critérios de avaliação, reinventem os modos de interação entre o educador e o educando e recriem os métodos de ensino intra e extraescolares. É desse modo que sua atuação contribui efetivamente para a escola cumprir sua função (2011, n.p).

Vasconcellos corrobora os demais autores em relação à importância da articulação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola como parte das atribuições do coordenador:

Poderíamos dizer que a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender (2004, p. 87).

Além disso, o autor também ressalta que o foco de sua atenção deve estar no trabalho de formação, tanto individual, quanto coletivo: “[...] deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituí-los enquanto grupo [...]” (VASCONCELLOS, 2004, p. 88).

Ainda pensando em suas atribuições, buscamos novamente referências em nossa pesquisa de mestrado, que traz esse olhar para o papel do coordenador pedagógico:

O Coordenador Pedagógico é corresponsável pelos resultados das aprendizagens dos alunos. Portanto, tem como desafio a implementação de ações com intencionalidade formativa, voltadas para a qualificação constante e permanente dos professores, o que implica na legitimação do coordenador como formador. Desse modo, é sua responsabilidade viabilizar mudanças na sala de aula e na dinâmica da escola, de maneira a contribuir para o processo educativo, com vistas à aprendizagem dos alunos. (TAMASSIA, 2011, p. 51).

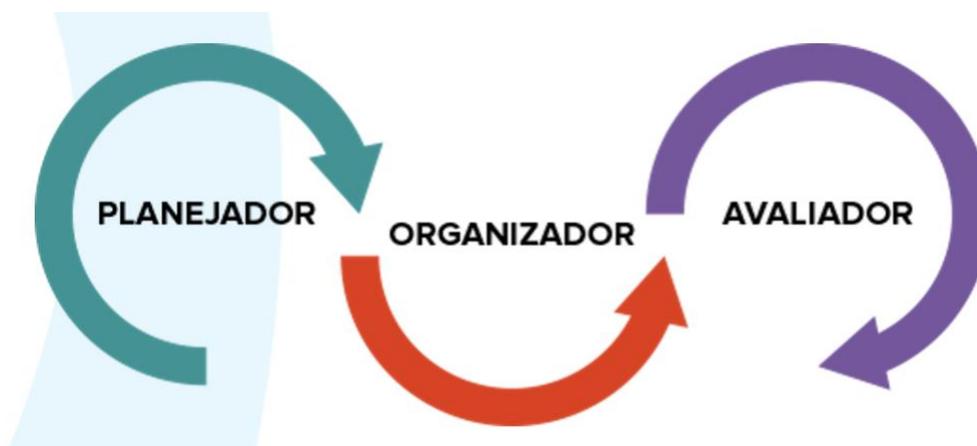
Para Amado e Monteiro, “[...] o coordenador pedagógico, em parceria com a direção escolar, tem entre suas funções articular redes de aprendizagem que instalem e sustentem processos de formação de (auto) formação de professores (2012, p. 4).”

Nesse sentido, o coordenador pedagógico desempenha o papel de uma liderança pedagógica junto com os demais gestores da escola, que precisam estar focados em uma das principais funções da escola na atualidade, que é a de formar os estudantes de maneira integral, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). De acordo com Bush (2018, p. 33), “*Los líderes exitosos están cada vez más centrados en los aprendizajes, objetivo central y único de las escuelas y otras organizaciones educativas*”³¹. Além disso, pesquisas de Leithwood *et al.* (2006) reforçam que as lideranças pedagógicas das escolas são uma importante variável no processo de melhoria das aprendizagens dos alunos, ficando atrás apenas do professor, com maior potencial de gerar essas melhorias. Embora seja dado maior enfoque ao diretor escolar, podemos considerar aqui o coordenador pedagógico também como parte dessa liderança, e, em consequência, que a sua parceria com o diretor pode ser bastante importante para promover essa qualidade que se espera.

Balzan (2008) também indica que o papel da liderança pedagógica está alicerçado em três ações:

³¹ “Os líderes exitosos estão cada vez mais centrados nas aprendizagens, objetivo central e único das escolas e outras organizações educativas”. Bush (2018, p. 33, tradução nossa)

Figura 1 - Papel da liderança pedagógica



Fonte: Balzan, 2008.

A ação de **planejador** é tarefa base para todas as outras; envolve determinar quais os objetivos, as ações e os recursos necessários para colocá-las em prática, antecipando situações complexas e gerando planos alternativos (BALZAN, 2008).

Como **organizador**, precisa organizar as ações a serem realizadas, envolvendo diferentes atores nas tarefas a serem desenvolvidas (BALZAN, 2008).

E como **avaliador**, precisa estabelecer ações para o acompanhamento e monitoramento do trabalho, verificando as ações realizadas e o grau dessa realização, reorientando, se necessário (BALZAN, 2008).

Em narrativa apresentada por Furlanetto e Sellani (2017), podemos perceber os conflitos trazidos por esse deslocamento do lugar ocupado dentro do contexto escolar – de professor a coordenador – e que, por vezes, afeta as relações estabelecidas.

No caso do coordenador, a descontinuidade, provocada pela mudança de função, exige a construção de uma nova identidade profissional, e para esse novo recomeço é necessário que o coordenador busque recursos para se validar no novo lugar que passa a ocupar (FURLANETTO; SELLANI, 2017, p. 54).

Além desse deslocamento, temos ainda uma questão que se coloca em boa parte das redes de ensino, que é a provisoriedade nesse papel, já que em poucas delas há concurso para contratação efetiva dos coordenadores. Em muitos casos, são

funções que são ocupadas por tempo determinado, devido a indicações políticas ou do próprio diretor da escola³².

Nesse sentido, a narrativa trazida por Furlanetto e Sellani (2017) destaca esse caráter provisório, fruto de uma pertença identitária na qual a pessoa se assume professora, mesmo que seja, nesse momento, também coordenadora:

Digo que nunca deixei de ser professora. Essa é minha formação e tenho orgulho dela, mas também nunca usei a expressão “estou coordenadora”. Acredito que esta não seja uma possibilidade. Estar e ser são condições bastante diferentes. Ser é assumir-se diante dos desafios que se impõem. Ser é estar aberto para que as experiências aconteçam e nos passem, não apenas passem (p. 63).

Nóvoa (1992) reforça essa questão identitária a partir de Nias (1991, *apud* Nóvoa, 1992) apontando que o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Parafraseando-o, podemos dizer o mesmo do coordenador, já que ele também é uma pessoa, dotada de saberes e experiências, e parte dessa pessoa é o coordenador.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p.13).

Além das questões relativas à construção desse papel, a formação de um professor para exercer a coordenação pedagógica é praticamente inexistente. Em geral, o professor assume a função sem nenhum tipo de preparação, sendo necessário aprender a exercê-la no próprio exercício da nova função.

Almeida (2018), ao fazer uma autorreflexão sobre sua trajetória na educação, menciona como a ação da coordenação pedagógica difere da ação da docência.

Inter-relacionadas, coordenação pedagógica e docência eram conceitualmente distintas, o que não significava desmerecer a docência, até porque entendia que atuar como docente era um passo importante para a aprendizagem do Coordenador. O pedagógico da coordenação pedagógica abrangia outras instâncias além da sala de aula: a função específica do professor era o ensino [...]; a especificidade do Coordenador Pedagógico era

³² O que temos visto nas políticas públicas atuais, em diversas redes públicas pelo Brasil, é um processo de provisoriedade vivido também pelos professores, já que, em muitas delas, a falta de concurso público e a não efetivação faz com que muitos deles atuem com contratos temporários e com uma instabilidade obrigatória devido à legislação (Lei nº 9.601, de 21 de janeiro de 1998 - D.O.U. de 22.1.1998, disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/tributario/19601.htm>), que não permite a permanência dos contratos por mais de dois anos, gerando condições de trabalho precárias, uma rotatividade dos professores na unidade escolar, dificultando a criação de vínculos e fragilizando a formação da equipe.

contribuir para que o ensino se realizasse com qualidade, a partir de um objetivo claramente definido para toda a escola. (p. 21).

Para Almeida (2018, p. 32), “Aprender a profissão é aprendizagem extremamente complexa”. E isso se estende também ao coordenador. Por isso, a autoformação torna-se fundamental nesse processo, ao ampliar seu repertório, possibilitando-lhe maior embasamento no que diz respeito às temáticas que precisará discutir com os professores, bem como a apropriação de instrumentos que serão fundamentais para o acompanhamento do trabalho pedagógico. Sobre isso, Furlanetto e Sellani (2017) reforçam:

Projetos específicos para a formação do coordenador pedagógico são raros e insuficientes, ficando a cargo do próprio coordenador traçar seu caminho de formação. Para alguns, essa falta pode ser considerada um obstáculo, porém, para outros, pode se transformar em um desafio a ser enfrentado, o que implica assumir seu processo formativo (p. 55).

Conforme a LDBEN 9394/96, no seu artigo 64,

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Entretanto, os cursos de Pedagogia, atualmente, pouco orientam para o trabalho de coordenação pedagógica. De acordo com a Resolução CNE/CP nº1 de 2006:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11).

Pesquisa coordenada por Placco, Almeida e Souza (2011)³³, indica que, na maioria das regiões pesquisadas, os cursos de formação continuada frequentados pelos coordenadores eram organizados pelas próprias Secretarias de Educação, sendo que a maioria delas já determinava os temas que deveriam ser estudados, os quais, na maioria dos casos, estavam ligados a alguma temática de formação de

³³ Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).

professores, nas quais o coordenador seria o multiplicador³⁴ em sua escola. Entretanto, o fato de apenas repassar o que vem pronto da Secretaria não parece ter se mostrado suficiente para transformar as práticas dos professores e das escolas. Ainda hoje, esse tipo de proposta formativa é usado pelos sistemas de ensino, com resultados semelhantes, como mencionado na 2ª fase da pesquisa realizada na Rede Estadual de São Paulo, citada anteriormente (Placco, 2022).

[...] enquanto a Diretoria de Ensino tem um plano de formação para os seus profissionais dentro da sua realidade, eu não consigo implementar esse plano porque a estrutura montada de informação ou formação pela secretaria me impede de ter contato com o professor-coordenador e com os professores ou fazer essa articulação, que era uma prática da diretoria de articular a formação do professor-coordenador junto aos professores. (Tamires - Supervisora de Ensino).³⁵

Para Placco; Almeida; Souza (2015, p. 20), “O que os CPs mais valorizam da formação que recebem é a troca de experiência com outros CPs, nos grupos de estudo, pois é possível que, nesses momentos, se sintam acolhidos em suas buscas por seus pares”. Além disso, as autoras defendem a prática cotidiana como os melhores espaços de formação para o desenvolvimento da função.

Mas, é preciso que as redes de ensino organizem, de maneira sistemática, a formação desse importante profissional na escola, implementando políticas públicas formativas que fundamentem sua prática e o ajudem a desenvolver:

[...] habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão do grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 281).

Dessa maneira, ele se sentirá fortalecido e preparado para o desenvolvimento de sua equipe e do seu trabalho como um todo.

Infelizmente, da mesma maneira em que a nomenclatura ainda é diversa, como comentamos no início do capítulo, dificultando a criação de uma identidade profissional e de funções claras e definidas, a jornada de trabalho também é um impeditivo para que esse profissional possa se formar e se desenvolver profissionalmente.

³⁴ O termo multiplicador é utilizado quando o coordenador pedagógico recebe uma formação, a qual deverá, posteriormente, realizar com sua equipe de professores na escola, repassando o conteúdo aprendido.

³⁵ Depoimento extraído do relatório executivo da 2ª fase da pesquisa, enviado ao CNPq.

Embora, em muitos lugares, sua jornada seja de 40 horas semanais, em várias redes de ensino são apenas 20 horas de trabalho, o que dificulta a sua formação e a formação de sua equipe, já que seus horários ficam restritos e os coordenadores acabam completando sua jornada como professor em outra instituição ou rede de ensino.

Tudo isso acaba por afastá-lo do seu papel de formador do grupo e deixando sua própria formação fragilizada, dificultando ainda mais que ele assuma esse papel. Esse é um grande desafio a ser enfrentado por esses profissionais, mas que deve ser uma preocupação não individual e, sim, coletiva. As redes de ensino, e aqui vamos nos ater às redes públicas, precisam compreender que um profissional que atuou por anos em sala de aula, não necessariamente está preparado para assumir um lugar na gestão pedagógica da escola, sem que precise de apoio e formação para isso.

Entendemos que a construção da clareza do seu papel passa necessariamente pela formação e pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

3.2 Desenvolvimento profissional docente e a formação continuada na escola

Quando falamos na qualidade da educação e nas condições para que os alunos aprendam, um dos fatores mais importantes nesse processo é o professor. Embora sejam necessárias diferentes condições pedagógicas e estruturais, é o professor que atua diretamente com os alunos e que pode realizar as intervenções pedagógicas necessárias para que eles avancem em seus aprendizados.

De acordo com Gordon (2006 *apud* VAILLANT, 2017, p. 263),

Desde hace ya algún tiempo el desarrollo profesional docente aparece como un proceso esencial en la mejora de los aprendizajes de los alumnos³⁶.

Tardif (2005) contribui com essa discussão, destacando que os saberes docentes são advindos de diversos momentos da vida pessoal e profissional:

- saberes pessoais dos professores;
- saberes provenientes da formação escolar anterior;
- saberes provenientes da formação profissional para o magistério;

³⁶ Há algum tempo, o desenvolvimento profissional de professores tem se apresentado como um processo essencial para melhorar a aprendizagem dos alunos. Gordon (2006 *apud* VAILLANT, 2017, p. 263, tradução nossa)

- saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e
- saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

De acordo com o autor, todos esses saberes se somam, o que significa que, ao longo de toda a vida, inclusive antes mesmo dele pensar na profissão, propriamente dita, o professor vai acumulando saberes que irão constituir-lo como profissional.

Vaillant e Marcelo (2012) trazem o termo “desenvolvimento profissional”, relacionando-o à concepção do docente como profissional do ensino, refletindo a ideia de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. Nesse sentido, podemos dizer que esse desenvolvimento profissional acontece ao longo da vida, como mencionado em outro estudo recente:

Assim, é consenso que o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência. (GATTI *et al.*, 2019, p. 183).

Nessa linha, Marcelo Garcia (1999) aponta que o desenvolvimento profissional dos professores está intimamente ligado com o aperfeiçoamento da própria escola. Um e outro caminham juntos, já que estamos falando de uma formação orientada para a mudança.

Para isso, o autor discute a profissionalidade docente e o quanto ainda predomina a cultura do individualismo, e reforça a importância de uma cultura de mudança e de colaboração dentro do espaço escolar.

Para Nóvoa:

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (1992, p. 17)

Desse modo, a formação ganha relevo ao se colocar como impulsionadora dentro dos processos de mudanças e para a inovação que buscamos no contexto da escola.

De acordo com Silva (2019), diversos autores vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente. Huberman (1995) considera que existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre o docente em fase inicial, o que possui uma significativa experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria. O autor chama a atenção para o fato de que a carreira docente pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a vida, em contextos diversificados.

Nessa perspectiva, não é mais possível entender a formação docente como dois momentos separados: a formação inicial que ocorre no contexto acadêmico e é responsável pelos conhecimentos básicos e elementares do professor e a continuada, vista como uma etapa que ocorre após o ingresso na docência, como uma forma de ascender na carreira, e que muitas vezes é concebida como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas (SILVA, 2019, p. 59).

Marcelo também discute esta questão da formação inicial e continuada como dois momentos justapostos:

[...] pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. (2009, p.9)

André corrobora essa ideia de aprendizagem ao longo da vida, característica que deve ser entendida como essencial no desenvolvimento docente:

A concepção que temos hoje é a de que a formação inicial é apenas uma fase de um processo de desenvolvimento profissional, que se prolonga ao longo de toda a vida profissional. Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança. (ANDRÉ, 2016 *apud* SILVA, 2019, p. 60).

Imbernón (2009) também utiliza o termo formação permanente para tratar da formação que acontece no contexto da escola e que visa o desenvolvimento profissional docente.

Marcelo Garcia busca ampliar o olhar para além dos aspectos formativos, ao afirmar que:

[...] o desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com as condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e colectivamente.

É também necessário ligar o desenvolvimento profissional ao aumento de recursos não apenas económicos – embora também – mas materiais e pessoais para facilitar um desenvolvimento profissional que se aproxime dos problemas e preocupações dos professores. (1999, p. 145).

O desenvolvimento docente tem sido considerado fator essencial na qualidade do processo de ensino e aprendizagem e na melhoria dos sistemas de ensino como um todo.

Las investigaciones sobre los factores que propician el éxito del sistema educativo indican que el elemento que más incide em dicho éxito es la calidad de la profesión docente. La pregunta clave es como un país puede desarrollar la calidad de la profesión docente³⁷ (FULLAN, 2017, p. 187).

Como nos apresentam os autores, os estudos têm mostrado que a qualidade do trabalho docente é um elemento fundamental para a melhoria da educação. E a pergunta que ele nos coloca é **como construir essa qualidade desejada?**

Acreditamos fortemente que a formação docente é um elemento fundamental para que possamos chegar a esse objetivo.

Em seus estudos, Born (s.d)³⁸ nos indica que a eficácia da formação continuada decorre da combinação de um conjunto de fatores: (i) um programa bem desenhado e alinhado com as necessidades do professor e com o currículo da rede; (ii) a qualidade da interação entre o conteúdo oferecido e o aprendiz (professor); (iii) a construção de comunidades de aprendizagem efetivas e focadas no desenvolvimento profissional docente; e (iv) a existência de oportunidades reais e prolongadas de tempo dedicadas ao desenvolvimento profissional por meio da formação, entre outros.

Essa formação deve abranger os diferentes aspectos da vida pessoal e profissional dos educadores, considerando as diferentes oportunidades criadas em

³⁷ Pesquisas sobre os fatores que promovem o sucesso do sistema educacional indicam que o elemento que mais influencia esse sucesso é a qualidade da profissão docente. A questão chave é como um país pode desenvolver a qualidade da profissão docente. (FULLAN, 2017, p. 187, tradução nossa)

³⁸ Esta revisão de literatura é parte da pesquisa “Condições institucionais e coerência na formação de professores”, coordenada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social - LEPES.

seu contexto social e cultural, favorecendo a ampliação do acesso às diferentes manifestações culturais e artísticas, em suas diferentes linguagens. Destacamos aqui, por exemplo, a literatura como ferramenta importante de ampliação do universo cultural e social, e como estratégia tanto para a autoformação do coordenador, quanto para a formação de seus professores e dos estudantes. Para isso, é preciso ampliar esse repertório, trazendo novos autores e temas para dentro dos momentos formativos e, principalmente, para dentro da sala de aula, trazendo oportunidades de ampliação do universo dos alunos e seu acesso à cultura considerada “erudita”, mas que deveria ser acessível a todos.

Em relação a esse aspecto, trazemos Candido (2004), que reforça o poder da literatura dentro da educação:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e de educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações de ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2004, p. 177).

Entendemos que a formação tem se mostrado um componente chave para promover as mudanças desejadas no campo da educação. Entretanto, parece faltar, ainda, vontade política para implementar uma política pública que, de fato, promova uma formação efetiva, que leve os professores a refletirem sobre as suas práticas e a buscar novas estratégias que possam fazer com que todos os estudantes aprendam o que lhes é de direito, como preconiza a BNCC:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, p. 8, 2017).

Um dos estudos organizado por Delors, apresentado no relatório da UNESCO para a educação do século XXI, fala sobre o conceito de **educação ao longo da vida**. De acordo com o autor: “A educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (1998, p. 101).

Esse conceito reforça a ideia de que nossa formação não está dividida em duas fases: a da formação inicial, que se dá antes do ingresso no mercado de trabalho e a formação continuada, que aconteceria após essa formação inicial. Ela parte da premissa de que a formação que recebemos na graduação não pode ser considerada suficiente para atender todas as demandas que virão pela frente, incluindo-se aí as demandas profissionais e os desafios que temos encontrado no século XXI, no qual as mudanças acontecem numa velocidade nunca antes imaginada (FIA, 2021).

A divisão tradicional da existência em períodos distintos — o tempo da infância e da juventude consagrado à educação escolar, o tempo da atividade profissional adulta, o tempo da aposentadoria — já não corresponde às realidades da vida contemporânea e, ainda menos, às exigências do futuro. Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes [...] (DELORS, 1998, p. 104).

Sendo assim, o que queremos destacar aqui é que a formação é um processo contínuo e permanente. “É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a Comissão entendeu designar, no referido relatório, pela expressão ‘educação ao longo de toda a vida’” (DELORS, 1998, p. 104).

Mizukami (2006) também corrobora essa concepção, ao considerar que a formação se inicia antes do ingresso dos profissionais no curso de formação inicial e se estende no exercício da profissão, extrapolando a formação inicial e valorizando a prática docente. Para a autora:

Coerentemente com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens relacionadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (p. 31).

Para Canário, só se aprende a profissão de professor no contexto da prática, no saber-fazer, o que não é possível de se concretizar apenas nos espaços da formação inicial.

Quando se afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem é, precisamente, esse processo de produção de competências profissionais que está a ser referido. É no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional (que é coincidente com um processo de socialização profissional). (CANÁRIO, s.d, p. 156).

Para Freire (1993), a educação tem caráter permanente. Para ele, o homem é um ser inacabado. Daí a importância e a necessidade de uma formação contínua e permanente, ao longo de toda a vida.

O que quer dizer Paulo Freire quando se refere à formação permanente do educador? Para ele, formação permanente implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e que está sempre com a perspectiva de “ser mais”. Formação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em situação de escolarização ou aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, mas sim a todo ser humano em qualquer etapa de sua existência – está aliada à compreensão de que ela acontece com/sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática. (SAUL; SILVA, 2009, p. 238).

Concordamos com a reflexão que trazem esses autores sobre o desenvolvimento profissional dos educadores e, para esta pesquisa, abordaremos a questão do desenvolvimento profissional no contexto da escola, concentrando-nos nas ações formativas que acontecem no espaço escolar. Por isso, o termo formação continuada também será trazido para o debate, com ênfase na formação continuada em serviço, que acontece no *lócus* de atuação desses profissionais. “Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional [...]” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Na educação, o termo **formação continuada** tem sido utilizado para falar da formação que acontece em serviço, de modo a garantir que os educadores possam estar permanentemente se aperfeiçoando por meio das reflexões, estudos, trocas, entre outras ações.

O termo formação continuada foi criado pelos autores Nóvoa (1992) e Perrenoud (1993), passando a ser utilizado, inclusive pelas Secretarias de Educação, para tratar da formação que é feita em serviço e que sucede a formação inicial. Todos os teóricos e pesquisadores convergem no sentido de acreditar que o professor precisa estar continuamente estudando, se formando, para que não se torne um profissional desatualizado, que não esteja alinhado com as metodologias e conteúdos atuais. (TAMASSIA, 2011, p. 61).

Imbernón apresenta cinco grandes linhas ou eixos de atuação para a formação continuada, a saber:

- A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.

- A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
- A união da formação a um projeto de trabalho.
- A formação como estímulo crítico ante as práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional. (2006, p. 48).

São aspectos muito importantes e abrangentes, e que precisarão de uma liderança pedagógica bem formada e articulada para implementá-los no âmbito das escolas.

Para esta pesquisa, ao falarmos de formação continuada, estamos falando de uma formação centrada na escola, já que nosso foco, como mencionamos, está ligado à atuação do coordenador pedagógico.

Ela deve estar conectada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, construído no coletivo e mediado pelo trabalho do coordenador.

A formação centrada na escola tem ganhado força nos últimos anos, pois tem maior aderência às necessidades do contexto, além de favorecer as trocas entre os professores.

E, nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, tem sido cada vez mais recorrente a tendência de as ações de formação continuada terem como foco a escola e suas necessidades, fortalecendo e legitimando o espaço escolar como lócus privilegiado, mas não exclusivo, de formação continuada permanente (GATTI *et al.*, 2019, p. 178).

Embora a maioria dos pesquisadores convirjam neste ponto, na prática, no Brasil, a formação continuada ainda não é uma realidade na maioria das escolas. Alguns fatores contribuem para essa situação. Um deles, parece-nos, é a falta de interesse em implementar políticas públicas que valorizem a autonomia das escolas, em função de um controle que ainda existe, apesar do discurso em relação à importância dos espaços de discussão na escola. Outro fator, que provavelmente decorre deste primeiro, é a falta de condições para que a formação se concretize, efetivamente, já que, em muitas redes de ensino, ainda não há horários coletivos para que as formações aconteçam, apesar da legislação indicar que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga

horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008).³⁹

Nóvoa reforça a importância desses espaços coletivos de formação e desenvolvimento, promovendo a produção de saberes do grupo.

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (1992, p. 15).

Ao lado da defesa desses espaços de formação no contexto escolar, acreditamos que é importante manter outros espaços de formação e trocas para além da escola.

Como apontam Gatti *et al.* (2019), a valorização da formação continuada no espaço da escola não significa que a formação proposta fora da escola deva ser deixada em segundo plano. De acordo com Fusari:

Se exageros houve nas propostas de formação contínua fora da escola, precisamos agora tomar o cuidado de não haver o risco contrário, pois, dependendo dos objetivos, o ideal é que a *formação contínua* ocorra num processo articulado *fora e dentro da escola*. Por um lado, a prática da formação contínua no cotidiano da escola apresenta muitos pontos positivos, mas, por outro, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser bastante enriquecedora (2006, p. 19, grifos do autor).

Imbernón (2016) reforça que é importante equilibrar os processos de formação desejados pelas redes com as necessidades do grupo e dos territórios onde atua.

Acreditamos, também, que, para que essa formação contínua e permanente atenda aos seus propósitos, ela precisa promover mudanças na prática de sala de aula, por meio de reflexões sobre a própria prática, a partir das referências dos autores e pesquisadores da área, mas que seja fomentada dentro do grupo de professores, articulada pela coordenação pedagógica.

Para Imbernón,

³⁹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm#:~:text=%C2%A7%203o%20Os%20vencimentos,de%20intera%C3%A7%C3%A3o%20com%20os%20educandos. Acesso em 27 nov. 2022.

A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática (2009, p. 45).

Masetto acrescenta ainda que, considerando uma perspectiva dialógica, a formação continuada não se faz mais somente com cursos e palestras que buscam o acúmulo de conhecimentos, mas por meio de vivências que permitam reflexões coletivas que promovam a (re)construção da identidade pessoal e profissional dos sujeitos. “Nesse processo de formação continuada e em serviço, o professor tem a oportunidade de assumir novas posturas e um novo agir” (MASETTO, 2018, p. 83).

Ao analisar os princípios em que se baseia a formação centrada na escola, Imbernón destaca quatro ideias fundamentais:

- A formação centrada na instituição educacional compreende todas as estratégias que os formadores e o professorado empregam para dirigir os programas de formação, de maneira que respondam às necessidades definidas da instituição educacional. [...] A reflexão sobre a prática permite que expressem seus sucessos, problemas e dificuldades na tarefa que desempenham.
- [...] A escola se converte na unidade básica de mudança e inovação. [...] Os professores participam da formação não apenas como indivíduos, mas como membros de um grupo.
- A formação pretende gerar dinâmicas que repercutam diretamente na instituição. [...] Também pode ser considerada uma formação em escolas quando se realiza em diversas instituições de um ambiente próximo com situações problemáticas semelhantes.
- Os professores participam de todo o processo de gestão e planejamento da formação, desde seu planejamento até sua avaliação [...] (2016, p. 151-152)

Para Imbernón (2016), a formação nas escolas se concretiza a partir da elaboração de um projeto que seja capaz de gerar uma nova cultura na organização. Pensando na realidade brasileira, podemos dizer que ela se consolida a partir do Projeto Político-Pedagógico, organizado a partir do currículo da rede, num processo de construção coletiva.

Outro aspecto trazido por Domingues, em relação às formações que acontecem na escola, é a singularidade desse processo.

Ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação. Isso implica em tomar as necessidades da prática como elemento de reflexão para a formação, o que significa que ela se desenvolverá para responder às “ansiedades” formativas de um determinado grupo de educadores comprometidos com o trabalho pedagógico num tempo/espço determinado (2013, p. 184).

Para que tudo isso possa acontecer, é preciso que o coordenador seja um grande articulador dessas ações e, para isso, precisa se preparar para ter a competência necessária e a legitimidade no grupo com o qual atua.

Além disso, precisa levar em conta que está lidando com profissionais adultos, já formados e em atuação. Imbernón chama a atenção para o fato de que:

Os adultos aprendem de maneira mais eficaz quando têm necessidade de conhecer algo concreto ou precisam resolver um problema. Isso faz com que, em cada situação, a aprendizagem dos professores se oriente pela necessidade de dar resposta a determinados problemas. Também parte do fato de que as pessoas que estão próximas de seu trabalho têm uma melhor compreensão do que se requer para melhorá-lo. (2016, p. 152).

Nesse sentido, Placco e Souza corroboram, trazendo um aspecto também importante para essa aprendizagem: “A aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas.” (2006, p. 17)

Desse modo, podemos entender que o espaço da formação deve favorecer as trocas entre os professores, gerando oportunidades de reflexão e de crescimento de cada membro do grupo, e fomentando espaços de cooperação e solidariedade.

Placco e Souza, ao falarem sobre a aprendizagem do adulto professor, destacam que a formação inicial nem sempre parece dar conta dos saberes necessários à docência. Assim, “[...] a continuação e a solidificação da aprendizagem da docência se dão no meio da problemática, na experimentação de sucessos e fracassos, na prática de ensino, refletida e dialogada” (2006, p. 79-80).

Para Vasconcellos, a escola não pode ser vista apenas como local de trabalho, mas também espaço de formação. Para ele,

É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados. O trabalho coletivo constante é uma estratégia decisiva para isto (2004, p. 123).

Imbernón destaca, também, que “[...] a necessária participação do professorado em todo o processo e o exercício da autonomia são o núcleo fundamental da formação nas escolas” (2016, p. 154).

Em pesquisa realizada em 2019⁴⁰, pelo grupo CEPId, mencionada anteriormente, ao perguntar aos educadores da rede estadual paulista sobre as condições que a formação deveria ter para atender às demandas da escola na atualidade, 44% indicaram a participação dos professores na escolha do tema como o terceiro mais votado.

Isso reforça o quanto os educadores sentem a necessidade de fazer parte das escolhas relacionadas às temáticas a serem trabalhadas na sua formação. Entender essa demanda é essencial para promover uma formação que atenda às necessidades formativas dos professores, favorecendo uma formação mais alinhada e assertiva.

Entretanto, algumas vezes, essa formação é realizada com apoio externo, isto é, por meio de formadores externos à escola, palestrantes ou pesquisadores da academia, por cursos e oficinas oferecidos pelo sistema de ensino ou outras organizações. Nesse caso, Imbernón (2016) aponta a necessidade de as propostas formativas serem ‘negociadas’ com os professores e as escolas, analisando suas necessidades reais de formação.

Como destacado no item anterior e reforçada por diversos autores, “A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação continuada em serviço” (CHRISTOV, 2009, p. 9).

No entanto, quando falamos aqui de formação continuada, não estamos falando, apenas, das reuniões pedagógicas que acontecem nos horários de trabalho pedagógico das escolas⁴¹, embora esse seja um dos principais espaços de atuação e articulação da coordenação pedagógica.

Falamos também de outras oportunidades formativas que existem dentro da escola e que, muitas vezes, acabamos não nos dando conta ou valorizando, e

⁴⁰ 2019 foi o ano de aplicação do questionário, mas a pesquisa começou a ser desenhada em 2015, e em 2020 teve relatório enviado ao CNPQ. Em 2021, iniciou uma segunda fase, para entender os impactos da pandemia nas finalidades educativas da escola.

⁴¹ Apesar de a Lei 11.738/08 definir que um terço da carga horária do professor deva ser dedicada aos estudos e planejamento, a experiência com diversas redes de ensino tem nos mostrado que esta ainda não é uma prática já implementada em todas as redes de ensino; não é possível contar, ainda, em parte delas, com estes momentos institucionalizados.

perdendo oportunidades importantes de troca e aprendizado para os educadores envolvidos.

Entendemos como formação um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(aos) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças nas ações dos formandos. (PLACCO E SOUZA, 2018, p. 14).

No próximo tópico, vamos abordar um pouco melhor o que pensamos e pesquisamos em relação às diferentes estratégias formativas e de acompanhamento pedagógico na escola.

3.3 Acompanhamento pedagógico e estratégias formativas

Considerando o papel formativo do coordenador pedagógico e o que os autores entendem por formação continuada, vamos avançar nas reflexões iniciadas no tópico anterior, retomando nossa pesquisa de mestrado:

O Coordenador Pedagógico é corresponsável pelos resultados das aprendizagens dos alunos. Portanto, tem como desafio a implementação de ações com intencionalidade formativa, voltadas para a qualificação constante e permanente dos professores, o que implica na legitimação do coordenador como formador. Desse modo, é sua responsabilidade viabilizar mudanças na sala de aula e na dinâmica da escola, de maneira a contribuir para o processo educativo, com vistas à aprendizagem dos alunos. (TAMASSIA, 2011, p. 51).

Isso significa que é importante atuar em diferentes ações que possam contribuir com a formação dos professores, não apenas nos horários de trabalho pedagógico coletivo, momento que se espera que seja essencialmente formativo, como também explorando outras oportunidades formativas, que possam contribuir com o desenvolvimento profissional docente e com as mudanças didático-metodológicas necessárias.

Para Christov (2009, p. 10), a “Educação continuada é um programa composto por cursos, congressos, seminários, horário de trabalho pedagógico coletivo (HPTC), orientações técnicas e estudos individuais”. Ou seja, compreende momentos que acontecem dentro e fora da escola, que podem ser coletivos ou individuais.

Placco, Almeida e Souza contribuem com essa reflexão quando indicam que:

[...] nem sempre fica claro o que entendem por formação continuada, embora possamos deduzir que muitas das ações de acompanhamento dos professores e muitos tipos de reuniões com eles realizadas – grupos de discussão, encontros de estudos, orientação quanto a problemas com alunos ou organização do conteúdo curricular – são entendidas como ações formativas ou potencialmente formativas. (2015, p. 22).

Por outro lado, as autoras chamam a atenção para o fato de que, para que elas sejam consideradas potencialmente formativas, precisam da mediação desse coordenador, em seu próprio contexto de atuação.

Entretanto, vale destacar que nem sempre o coordenador consegue ser este facilitador das ações formativas. Por um lado, pela deficiência na sua própria formação; por outro, pelas dificuldades que se colocam nas relações interpessoais estabelecidas na escola. Domingues comenta que:

O modo de agir do coordenador na condução do projeto formativo pode despertar um maior ou menor grau de envolvimento dos participantes. Se o coordenador colocar-se apenas como um controlador e não como um articulador, tenderá a criar um clima desfavorável ao debate e à reflexão em que os profissionais dirão aquilo que consideram que o coordenador quer ouvir. (2013, p. 185).

Em sua pesquisa de doutorado, Silva (2019) investigou as estratégias formativas utilizadas pelo coordenador, porém seu foco esteve nos momentos de reunião pedagógica, como é possível observar no quadro abaixo:

Figura 2 - Estratégias formativas para reuniões pedagógicas

Subcategoria: Prática docente como objeto de estudo		Nº
EIXOS TEMÁTICOS	Análise de práticas	30
	Troca de experiências/ socialização/discussão/relato de experiências sobre a prática	49
	Debate	24
	Roda de conversa	13
	Grupo colaborativo	6
	Tematização da prática	25
	Estudo de caso	24
	Narrativas de professores	2
	Problematização/ dinâmicas/ atividades desafiadoras/ sistematização	36
	Seminários/aulas/oficinas de práticas realizadas pelos professores	10

Fonte: Silva, 2019, p. 110, Tese de Doutorado.

Podemos perceber que o uso de dinâmicas, trocas de experiências e análise de práticas foram as estratégias mais utilizadas pelos coordenadores nessas reuniões, também chamadas de horário de trabalho pedagógico coletivo (HPTC) ou outras nomenclaturas específicas de cada rede.

Ela discute ainda, o termo estratégia e a define como:

[...] um conjunto de ações organizadas previamente e realizadas de forma processual para atender um objetivo. Isso significa que na proposição de uma situação de aprendizagem docente, recorre-se ao planejamento de uma série de etapas sequenciais, racionais e analíticas. (SILVA, 2019, p. 69).

Assim, os coordenadores podem e devem lançar mão de diferentes estratégias para promover a reflexão da prática, tornando os momentos de reunião pedagógica, espaço de discussão e aprendizagem docente.

Para tanto, os coordenadores acionam os saberes procedimentais para diagnosticar as necessidades pedagógicas do seu grupo de professores, além de pensar em quais estratégias metodológicas são mais apropriadas para tratar os diferentes conteúdos, qual o melhor referencial teórico, qual a melhor maneira de verificar as aprendizagens conquistadas e como avaliar os resultados da formação. (SILVA, 2019, p. 69)

No entanto, nos estudos realizadas pela autora,

[...] os pesquisadores descrevem estratégias utilizadas pelos coordenadores em momentos e espaços diferenciados do contexto escolar: observação da sala de aula, elaboração de pauta, produção de materiais didáticos, avaliação, reunião de planejamento escolar, reunião de pais. (SILVA, 2019, p. 24).

Do mesmo modo, em nossa pesquisa de mestrado, referenciada em Silva (2019), apontamos que a formação não acontece apenas nos HTPCs, mas existem diferentes momentos potencialmente formativos na escola que podem ser aproveitados, como: a análise do planejamento de aula, o acompanhamento dos projetos e atividades realizadas pelos alunos, a observação de aula, análise de materiais didáticos construídos pelos professores, análise dos resultados das avaliações realizadas e os registros reflexivos dos professores (TAMASSIA, 2011).

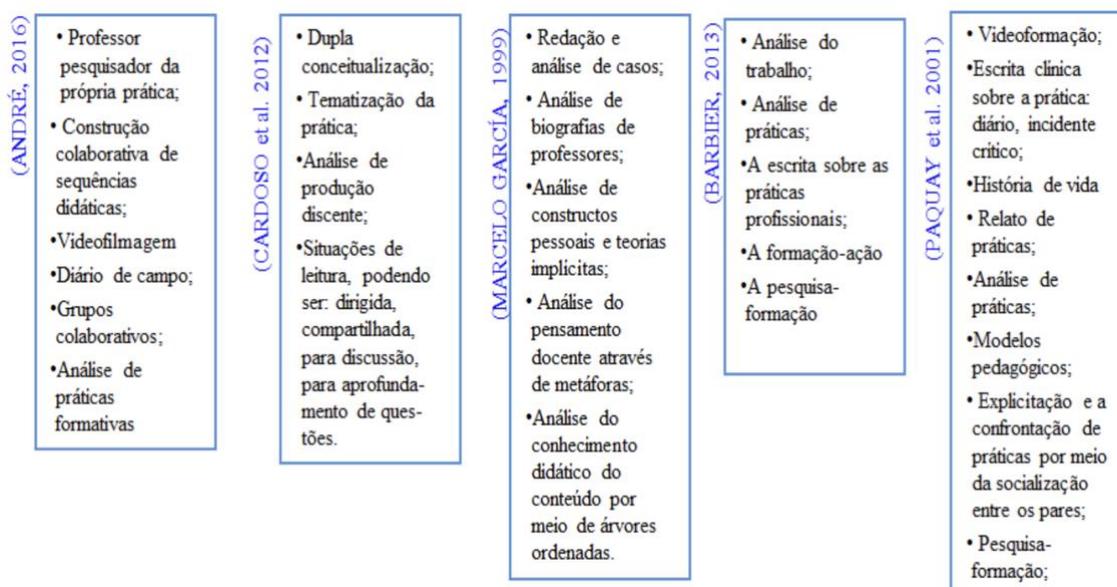
Nas estratégias sistematizadas por Silva (2019), por meio de pesquisa em outros autores, como André (2016), Cardoso *et al.* (2012), Garcia (1999), Barbier (2013) e Paquay (2001) (Figura 3), pudemos constatar que a observação de aulas não aparece em nenhum deles como uma estratégia de formação docente. Acreditamos que a proposta que mais se aproxima seria a análise e a tematização de

práticas, porém ela pode acontecer sem que o coordenador precise estar *in loco* na sala de aula.

Em relação a esse ponto, Darling-Hammond e Bransford (2019) apontam que utilizar elementos reais (vídeos de trechos de aula, registros de professores, atividades de alunos etc.) para analisar as práticas é uma ótima estratégia, pois possibilita discutir sobre situações reais, mesmo fora da sala de aula e estabelecer relações com as teorias subjacentes. Embora os exemplos trazidos pelos autores estejam bastante focados na formação inicial, acreditamos que sejam totalmente aplicáveis, também, na formação continuada, já que tematizar a prática é uma ótima estratégia para pensar sobre uma situação de sala de aula e entender o que está por trás dela e como ela pode ser melhorada (WEISZ, 2002).

A seguir, apresentamos as estratégias de formação docente destacadas por Silva (2019):

Figura 3 - Estratégias de formação docente



Fonte: Silva, 2019, p. 74. Tese de Doutorado.

Em relação aos aspectos apontados, entendemos que a questão do professor pesquisador da própria prática ainda é um desafio, pois muitas vezes os professores se limitam a desenvolver aquilo que está previsto nos livros didáticos, sem questioná-los ou sem ajustá-los às necessidades dos seus alunos. Esse olhar pesquisador, o

estudo e a análise da própria prática, raramente são vivenciados no cotidiano da sala de aula.

Por outro lado, sentimos falta da análise do currículo e do PPP como uma das possibilidades formativas, pois, ao propor essa reflexão coletiva, o coordenador pode servir de modelo para que o professor também possa ampliar esse olhar para a própria prática, já que todas elas estão ou deveriam estar alinhadas ao PPP.

Outro recurso valioso e que pode apoiar nos momentos de construção e análise do PPP são os estudos do meio. Numa situação real, vivenciada numa das escolas na qual atuamos, o início do ano foi marcado por uma visita aos arredores da escola de onde vinham os alunos, a fim de conhecer de perto a realidade, para além dos conhecimentos sobre a comunidade que pairava no imaginário coletivo.

Como boa parte dos alunos vinha de regiões distantes, foi preciso um ônibus para este deslocamento.

O resultado da visita foi um novo olhar para a comunidade e para os problemas reais dos alunos, muitas vezes incompreendidos pelos professores, que não conseguiam enxergar claramente a realidade vivida por eles. E esse novo olhar foi imprescindível no momento da discussão e elaboração do PPP, de modo que as ações pensadas estivessem alinhadas, de fato, com aquela comunidade.

E impactou, também, na organização didática e nas propostas de atividades que deveriam ser realizadas em casa, entendendo as possibilidades reais de execução de cada uma delas.

Esse tipo de ação, fomentada pelos processos de discussão do PPP, só é possível dentro de uma gestão democrática e participativa, a qual a equipe gestora precisa garantir dentro do espaço escolar, ainda que, em muitos casos, ela exista apenas nos documentos e registros.

Embora não seja aqui o foco deste trabalho, vale destacar que nossa história de privilégios e hierarquias, originária desde os tempos da escravidão e aprofundada com a vinda da monarquia portuguesa para o Brasil (SCHWARCZ, 2019), faz com que muitos diretores tomem a escola como um espaço particular e insistam em tomar

decisões à revelia de sua equipe e sua comunidade, dificultando um trabalho democrático e participativo de fato, com envolvimento de toda a comunidade escolar.

E isso repercute, muitas vezes, no próprio trabalho dos coordenadores, que, em muitas escolas, em vez de estarem ao lado dos diretores, como parceiros na gestão da escola, ficam subordinados a estes, dependendo de uma “autorização” para desenvolver as ações pedagógicas e ocupar os espaços formativos.

Como já mencionamos aqui, a figura do coordenador ainda está em construção. E a parceria e apoio do diretor é fundamental para contribuir para que o seu papel de formador na escola seja garantido e validado por todos. Como apontam Brito e Tamassia (2020), é importante que o diretor trabalhe em conjunto, sem que isso possa implicar a perda do seu espaço/poder, mas dentro de uma escola pública e democrática esses espaços precisam ser divididos e as ações pensadas em conjunto.

Ele precisa considerar a sua equipe gestora como parceira na tarefa de acompanhamento do trabalho escolar, principalmente com foco na aprendizagem dos alunos e de todos que se tornam aprendizes no interior da escola (BRITO; TAMASSIA, 2020, p. 276).

Acreditamos que essa ideia dialoga com o conceito de liderança distribuída (BUSH, 2018), em que um líder (no caso, o diretor) não foca apenas em sua liderança de maneira individual, mas ela é compartilhada com outros adultos da escola, aumentando o potencial e o alcance dessa liderança, “[...] lo que se traduce em mejores resultados escolares y em la creación de líderes formales para el futuro”⁴² (p. 30). Esse conceito vai para além da equipe gestora, mas considera, também, outros agentes, como a equipe docente, que se torna mais protagonista das ações e projetos pensados para a escola.

Mesmo sendo muito experiente, o coordenador não consegue, sozinho, enfrentar os desafios estruturais da escola pública para garantir a qualidade das práticas pedagógicas e a aprendizagem de todos os alunos.

⁴² “[...] o que se traduz em melhores resultados escolares e na formação de lideranças formais para o futuro”. (BUSH, 2018, p. 30, tradução nossa)

Apesar das ações de acompanhamento pedagógico serem, na maioria das redes, atribuições do coordenador, o diretor precisa atuar lado a lado, para entender a sua importância e garantir que elas sejam implementadas na escola.

Acreditamos que as ações de acompanhamento pedagógico também são atividades formativas, na medida em que promovem a reflexão do professor sobre o seu fazer pedagógico, possibilitando mudanças em sua prática, a partir das intervenções propostas pelo próprio coordenador. Para Freire:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (2002, p. 43-44).

Seguimos na defesa da importância desses momentos de reflexão da prática, por isso acreditamos que essas diferentes possibilidades encontradas nos momentos de acompanhamento precisam ser vistas como formativas, tanto quanto os momentos coletivos. Além disso, elas são diferenciadas, na medida em que atendem às especificidades de cada docente, aumentando seu potencial transformador, de modo a contribuir com cada um deles em suas necessidades formativas.

É nesse movimento de ação-reflexão-ação que o professor constrói e reconstrói a sua prática. Essa tem sido uma crença na qual temos nos amparado na defesa dessa formação permanente e continuada de professores. É nesse ponto que o papel da Coordenação Pedagógica se torna mais forte e necessário. É ela que irá contribuir de forma determinante na construção dessa ponte entre o que o professor realiza em sua prática e a reflexão necessária para que ele avance à luz das teorias. Para isso, há que se considerar os saberes que o professor já traz consigo e suas práticas cotidianas, além dos saberes advindos dos autores (TAMASSIA, 2011, p. 65).

É claro que, ao falarmos da importância da reflexão sobre a prática, não estamos deixando de lado a teoria. Neste caso, a teoria será a base para uma reflexão mais qualificada e alicerçada em estudos já desenvolvidos sobre o tema e que possam dar maior profundidade a esses momentos, indo para além do senso comum. Para Christov,

Importante é sabermos que teoria e prática sempre andam juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática. Toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. (2009, p. 38).

Podemos entender que, por trás de toda prática, existe uma teoria que nos embasa, ainda que não tenhamos consciência dela. Por isso, os momentos de estudo

e de acompanhamento são oportunidades de dar luz a essas teorias, ao mesmo tempo em que nos aprofundamos sobre os nossos fazeres.

Deriva daí o entendimento de que um programa de formação permanente [entendida aqui como formação continuada] de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm. A partir da análise destes “que-fazer” é que se pode descobrir qual é a “teoria embutida”, no dizer de Paulo Freire, ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores – mesmo que ele não saiba qual é essa teoria! (SAUL; SILVA, 2009, p. 238).

Imbernón também defende que a formação permanente se apoia na aquisição de conhecimentos teóricos, mas também de competências que precisam ser desenvolvidas no dia a dia da escola, na interação com as pessoas. Para ele,

Ninguém aprende a refletir ou a planejar teoricamente; é possível entender os processos, mas dificilmente levá-los a termo. Em formação permanente, muitos elementos não se ensinam, se aprendem, e esse é o desafio. Vamos colocar o professorado não tanto em uma atitude na qual seja ensinado, mas em situações de aprendizagem. Para tanto, a formação, mais que ensinar ou formar, deveria criar situações e espaços de reflexão e formação; mudar a metodologia (2016, p. 168).

Por isso, precisamos entender quais são as oportunidades e espaços de formação na escola, para potencializar esses momentos, fazendo um planejamento de quais serão os focos de cada um deles, que estudos traremos para embasar as discussões e quais intervenções serão as mais apropriadas para cada uma delas. Do mesmo modo que o professor precisa planejar as intervenções com os alunos, para que sejam mais assertivas e atendam ao desenvolvimento de cada aluno, também o coordenador precisa planejar suas intervenções com cada professor, a partir das necessidades ditas ou percebidas durante o acompanhamento.

Neste aspecto residiria a fundamental responsabilidade do coordenador pedagógico: o desenvolvimento dos professores por meio da aprendizagem que vai se dar pela mediação. Assim, ele deverá investigar os conhecimentos que os professores dominam e intervir para reorganizar tais conhecimentos, elevando-os a outros patamares. (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 51).

Partindo das reflexões dos diferentes autores mencionados até aqui e de nossa experiência nesse trabalho pedagógico, podemos tomar como definição que o acompanhamento pedagógico compreende a observação, o apoio, a orientação, as

intervenções e as reflexões promovidas pelo coordenador pedagógico⁴³, na sua atuação junto aos professores, tornando-o um momento potencialmente formativo.

Assim, considerando todos os pontos trazidos até aqui, podemos entender como estratégias formativas:

- os estudos realizados nos horários de trabalho pedagógico coletivo, com os professores da escola – e que podem ser organizados lançando mão de diferentes dinâmicas e estratégias;
- a leitura, análise e feedback dos planejamentos realizados pelos professores;
- as discussões coletivas sobre o PPP da escola;
- as atividades culturais e de estudo do meio, realizadas com os professores;
- a análise e discussão dos resultados de aprendizagem dos alunos, que podem acontecer coletivamente nos conselhos de classe ou individualmente, a partir dos resultados de cada turma;
- o acompanhamento dos projetos e do replanejamento das ações;
- a observação das aulas e o feedback aos professores.

Nesta pesquisa, vamos nos dedicar a entender melhor a última estratégia: a observação de aulas e o feedback⁴⁴ oferecido aos professores.

Para isso, vamos entender de que maneira outros autores abordam o tema e nos aprofundar nesse estudo.

3.4 A observação de aula

A sala de aula é considerada, em síntese, um espaço de autoridade do professor. A chamada *liberdade de cátedra* é uma expressão muito utilizada quando

⁴³ No nosso caso, tomamos como base o coordenador pedagógico, por ser o sujeito de nossa pesquisa. Entretanto, esta mesma definição pode ser utilizada para o acompanhamento feito pelo diretor, por técnicos da secretaria e outros atores que façam esse trabalho com ênfase nos aspectos pedagógicos.

⁴⁴ Embora no Brasil costumemos utilizar, também, o termo devolutivas, neste trabalho, optamos por usar a palavra feedback, considerando esse mesmo sentido, já que é desta maneira que aparece na maioria das referências estudadas.

queremos falar sobre a garantia de liberdade do professor para desenvolver seu trabalho, com foco nas atividades de ensino.

Pode-se dizer que *liberdade de cátedra* é a denominação mais tradicional que se confere à atual liberdade de ensinar atribuída aos professores. (RODRIGUES; MAROCCO, 2014, p. 221).

De acordo com os autores, foi na Constituição Federal de 1934 a primeira vez que o termo apareceu, textualmente, em seu artigo 155, de forma bastante objetiva. O artigo dizia: “É garantida a liberdade de cátedra.”

Entretanto, essa liberdade não significa isolamento. Ao contrário, essa *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*, maneira como essa liberdade está expressa em nossa Constituição atual (RODRIGUES, MAROCCO, 2014, grifo nosso), se fortalece no coletivo, junto da equipe da escola e da comunidade escolar.

Muitas vezes observamos os professores trabalhando sozinhos em suas salas de aula, sem saber o que está acontecendo na sala ao lado, ou sem oportunidades de trocar experiências com outros profissionais da própria escola e de refletir sobre a sua prática.

Por outro lado, temos, no Brasil, um desafio que guarda resquícios da época da ditadura em relação aos professores se sentirem “vigiados”. Depois do golpe, membros das agências do governo militar, como a ASI (Agência de Segurança e Informação), que rondavam as universidades da época, além de estarem instalados no interior das universidades com uma sala física e profissionais declarados, contavam também com militares e civis infiltrados pelos campi universitários, com o objetivo de levar informações à assessoria e, ao mesmo tempo, disseminar o temor sobre as possíveis punições àqueles que ousassem se opor ao regime (CARVALHO; DEROSI, 2021).

Esse contexto histórico criou uma cultura de medo e desconfiança por parte dos professores, que, por vezes, se sentem “invadidos” em seu fazer pedagógico ao receberem a visita de um observador externo em sala de aula (GIOVANI; TAMASSIA, 2013).

Ao pesquisarem sobre como os professores se sentiam em relação a essa prática de observação das aulas, alguns deles foram claros ao exprimir esse receio, como podemos ver no depoimento abaixo:

Eu fico nervosa, mesmo tendo preparado a aula antes, dá um certo nervosismo. Acho que é uma insegurança, porque não sabemos o que a pessoa vai pensar quando olha. Não sabemos o que vai acontecer. Às vezes preparamos uma coisa e eles superam. Em outras é simples e não temos o resultado esperado (prof. E.P. *apud* GIOVANI; TAMASSIA, 2013, p. 149).

Ninin reforça que a prática da observação é um campo fértil para entendermos como se organiza o fazer docente e propõe a construção de estratégias para auxiliar os professores na compreensão do que fazem em suas aulas. Entretanto, a autora reconhece os desafios que estão por trás dessa ação:

Mas, observar o fazer docente não é um procedimento comum para a maioria dos professores em escolas. [...] ainda é visto pela grande maioria dos professores como uma novidade, como uma atitude que gera desconforto e constrangimento, ou até mesmo, como uma atitude coercitiva. (2019, p. 27).

Além das questões já colocadas, a própria definição⁴⁵ da palavra “observar”, traz em si diferentes significados:

1. Cumprir ou praticar o que é prescrito por alguma lei ou obrigação moral.
2. Olhar atentamente.
3. Fitar às ocultas; espreitar.
4. Fazer análise minuciosa.
5. Prestar atenção a.
6. Expressar uma ponderação ou um comentário.
7. Tomar(-se) em consideração.
8. Fazer o acompanhamento da evolução de algo.
9. Vigiar-se mutuamente.

Podemos perceber que alguns deles remetem a situações pouco confortáveis ou amistosas como: cumprir o que está prescrito, espreitar, analisar minuciosamente, vigiar...

Ao procurarmos os sinônimos⁴⁶ de observar, encontramos sete significados diferentes:

⁴⁵ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=PqkW9>. Acesso em: 30 nov. 2022.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/observar/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

1. Ver (ver, olhar, mirar, fitar, fixar, atentar, contemplar, admirar, apreciar, considerar, assistir, presenciar, testemunhar)
2. Reparar (reparar, constatar, verificar, notar, perceber)
3. Espiar (espiar, espreitar, espionar, vigiar, bisbilhotar)
4. Analisar (analisar, examinar, estudar, pesquisar, investigar, descobrir)
5. Obedecer (obedecer, cumprir, seguir, respeitar, acatar, guardar, praticar)
6. Advertir (advertir, repreender, censurar, criticar, admoestar)
7. Ponderar (ponderar, prevenir, replicar, comentar, expressar, exprimir, avisar, lembrar)

Novamente, encontramos aspectos voltados para algo desconfortável como espiar, espreitar, obedecer, bisbilhotar, repreender, censurar e advertir. Por outro lado, temos algumas definições que são aquelas que entendemos como as mais alinhadas ao que buscamos ao pensar na estratégia de observação de aulas, que é ver, olhar, fitar, contemplar, admirar, considerar, analisar, estudar e pesquisar.

Weffort traz claramente esse sentido quando diz que “Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela (1996, p. 14).

Para Ninin, “[...] a observação pode ser entendida como uma atividade em que o sujeito observador e o sujeito observado constroem significados com base em suas histórias e nos processos culturalmente construídos [...]” (2019, p. 31), considerando o fazer docente e suas implicações na sala de aula. Para a autora,

Quando, no entanto, pensamos na observação como ato de anotar, analisar, explicar, assegurar-se de algo, é possível relacioná-la às características críticas da reflexão, em que o resultado pode servir como revisão da prática com fundamentação teórica e propósito de transformação dessa prática. (NININ, 2019, p. 36).

Para discutirmos a observação de aula e pensarmos nela, no contexto da escola, como uma estratégia formativa, precisamos fortalecer esses sentidos, trazendo à tona os benefícios que ela proporciona e, para isso, o primeiro passo é entendermos a presença do observador (no nosso caso, o coordenador pedagógico) como um parceiro mais experiente da equipe docente; alguém com quem os professores percebam que podem contar e que estará lá, não para vigiar e criticar, mas para apoiar, promover reflexões e sugerir estratégias que possam qualificar a prática pedagógica.

Para isso, é preciso estabelecer uma relação de confiança entre coordenador e professores. De acordo com Raczynski, “[...] la confianza relacional es aceite lubricante y engrudo de la organización escolar, sin el cual es difícil lograr una gestión educativa de calidad [...]” (s.d, n.p.)⁴⁷.

Aravena reforça que “Sin la confianza, las posibilidades de que esta práctica de liderazgo pedagógico tenga impacto en fortalecer las capacidades docentes disminuyen considerablemente” (s.d, p. 2).⁴⁸

Vamos nos aprofundar nisso mais adiante. Mas, antes de seguirmos, queremos reforçar o fato de, em nossas últimas escritas (GIOVANI; TAMASSIA, 2013 e BRITO; TAMASSIA, 2020), termos feito uso do termo **observação de aula** no lugar de observação de sala de aula.

Essa opção se deu em função da sala de aula não ser mais o único espaço educativo dentro da escola. As aulas acontecem e devem acontecer em diferentes espaços, que favoreçam o aprendizado integral do estudante em suas múltiplas dimensões, como na sala de leitura, na quadra, no laboratório, nos espaços *makers*⁴⁹ etc.

Dito isso, vamos retomar a questão da observação de aulas como uma das estratégias de acompanhamento pedagógico que o coordenador pode utilizar junto aos professores da escola em que atua. Para Weisz, essa prática é importante porque “[...] o professor está sempre tão envolvido que, às vezes, não consegue enxergar o que salta aos olhos de um observador externo” (2002, p. 97).

Apesar dessa importância, ao pesquisarmos a literatura sobre o tema, encontramos poucos estudos sobre ele no Brasil, principalmente quando falamos

⁴⁷ [...] confiança relacional é o óleo lubrificante e a cola da organização escolar, sem a qual é difícil alcançar uma gestão educacional de qualidade [...] (RACZYNSKI, s.d, n.p., tradução nossa).

⁴⁸ Sem confiança, as chances de que essa prática de liderança pedagógica tenha impacto no fortalecimento das capacidades docentes diminuem consideravelmente. (ARAVENA, s.d, p. 2, tradução nossa).

⁴⁹ Os espaços *makers* são espaços que favorecem o desenvolvimento de atividades “mão na massa” que estão sendo inseridas nas escolas como uma alternativa das abordagens tradicionais, para que os alunos possam aprender conceitos das áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, por meio do desenvolvimento de projetos, de maneira ativa. Nos espaços *makers*, os alunos aprendem a produzir artefatos por meio do uso de objetos e materiais comuns em combinação com tecnologias de fabricação digital, que estão cada vez mais presentes no dia a dia. (VALENTE; BLIKSTEIN, 2019, tradução nossa). Disponível em: <https://titlab.org/wp-content/uploads/2020/10/Educac%CC%A7a%CC%83o-Maker-onde-esta%CC%81-a-construc%CC%A7a%CC%83o-do-conhecimento-BliksteinValente.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

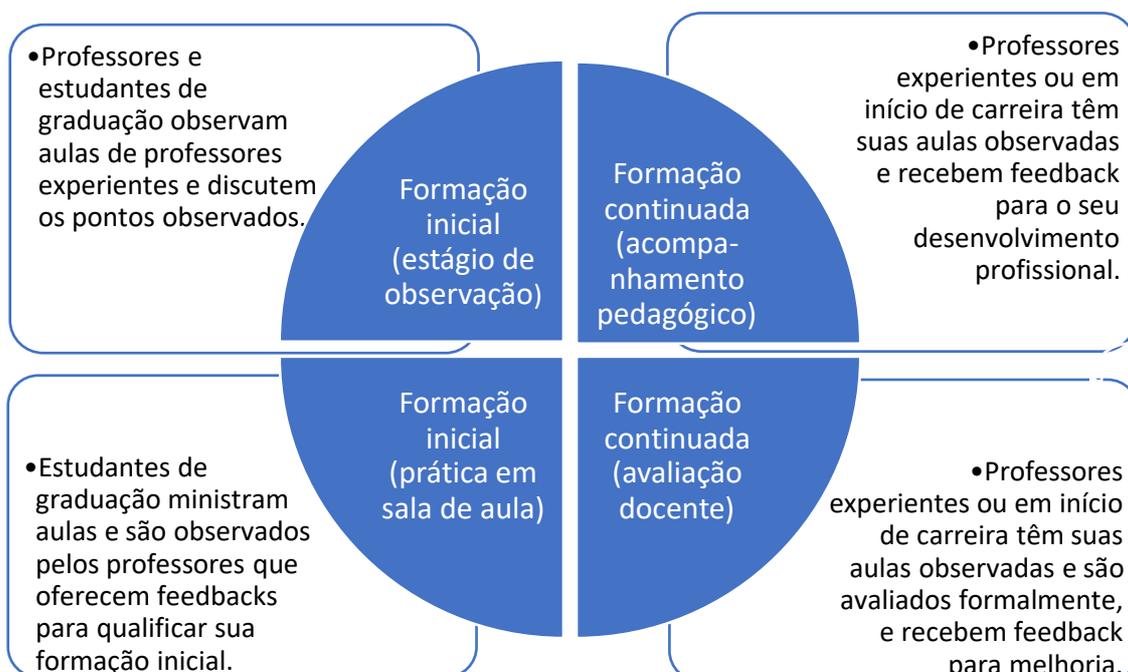
sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, como pudemos ver no capítulo anterior. O mesmo acontece com as demais publicações de especialistas que, apesar de trazerem muitos elementos sobre o papel formativo do coordenador, de maneira geral, pouco falam sobre a prática da observação de maneira sistematizada.

Desse modo, nossos estudos se centraram, principalmente, em referências de países como Estados Unidos, Chile e Portugal, além de alguns trabalhos encontrados no Brasil e em outros países.

Embora com contextos muito diversos, tanto nos aspectos educacionais quanto nos sócio-históricos e econômicos, as orientações convergem para um mesmo ponto: o desenvolvimento profissional docente, no qual se concentra também o nosso interesse.

Entretanto, as referências estudadas nos mostraram que essa estratégia tem sido empregada de maneiras diferenciadas, tendo encontrado na literatura diferentes situações em que a prática da observação de aula tem sido utilizada em distintos momentos da carreira do professor, como podemos ver na imagem a seguir:

Figura 4 – Situações para uso da observação de aulas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Além das diferentes situações em que essa observação acontece, identificadas na literatura, encontramos, também, diferentes perfis de observadores:

Figura 5 – Perfil dos observadores

Formação inicial (estágio de observação)	- Professor de graduação junto com o estudante - Estudante
Formação inicial (prática)	- Supervisor de estágio - Professor de graduação
Formação continuada (acompanhamento)	- Coordenador pedagógico (incluindo outras nomenclaturas) - Diretor escolar - Professores de outras turmas (inter pares)
Formação continuada (avaliação)	- Pessoas do departamento de educação - Supervisor pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Um dos usos da observação que mencionamos acima é aquele que acontece na formação inicial. Na literatura portuguesa, isso aparece de maneira bastante recorrente e o papel da supervisão é destacado nesse processo. Depois de algumas décadas de alinhamento conceitual no país, o uso do termo supervisão passou a ser entendido como o mais adequado para esse tipo de acompanhamento pedagógico que acontece na formação inicial.

Reis (2011) menciona que a observação de aulas, num estágio de iniciação à prática profissional, tem o objetivo de proporcionar o contato com práticas de ensino particularmente interessantes de colegas mais experientes ou de permitir a observação, a reflexão e o desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários com o apoio de um mentor ou supervisor.

A legislação portuguesa traz explicitamente esta questão num de seus artigos, que indica que:

A iniciação à prática profissional organiza-se de acordo com os seguintes princípios: a) Inclui a **observação** e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas [...] (PORTUGAL, DL 79/2014, grifo nosso)⁵⁰.

Já a legislação brasileira não trata explicitamente dessa questão da observação de aulas. Destacamos a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008⁵¹, que dispõe sobre o estágio de estudantes, em seu artigo 3º, e indica que:

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, **comprovado por vistos nos relatórios** referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

Art. 7º São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Embora este último artigo fale sobre o acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário, nossa experiência e análise de alguns documentos de orientação de estágio e, até mesmo, em conversas com educadores que acabaram de passar por essa etapa da formação, não há um acompanhamento efetivo *in loco*. O trabalho é feito por meio de orientações e depois fica a cargo do próprio estagiário fazer a interlocução com a escola, realizar as observações, os relatórios e as análises; porém não há uma participação efetiva desse supervisor durante as idas na escola.

Como destacado, o próprio texto da legislação brasileira versa que a comprovação desse acompanhamento se dará por meio de **vistos nos relatórios**.

No caso do Brasil, o responsável por esse acompanhamento é o professor orientador ou supervisor de ensino. Alarcão defende o supervisor como alguém que acredita no potencial dos profissionais com os quais trabalha ou orienta.

Estamos perante a ideia do supervisor como um facilitador, criador e dinamizador de contextos da aprendizagem, que acredita nas

⁵⁰ Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

⁵¹ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 04 dez. 2022.

potencialidades dos profissionais para aprender, se desenvolver, para continuar a sua qualificação [...]. (ALARCÃO, 2009, p. 126).

É a partir dessa crença que nos mobilizamos em direção ao aprendizado e ao nosso desenvolvimento docente.

Inicialmente, a autora considerava esse papel da supervisão limitado ao contexto da formação inicial. Entretanto, com a evolução da prática e das reflexões desenvolvidas a partir de suas experiências nesse ambiente, ela entendeu que a supervisão deveria ir além da formação inicial e estar presente, também, na formação continuada de professores em atividade nas escolas. (ALARCÃO, 2009; 2020).

Em relação à observação para avaliação do desenvolvimento docente, ela aparece de maneira recorrente nas referências portuguesas (REIS, 2011; QUEIROGA; BARREIRO e OLIVEIRA, 2017; ALARCÃO, 2020). Martínez *et al.* (s.d) aponta que:

Es importante señalar que suele ser común que la observación de aula se encuentre asociada al proceso de evaluación de las prácticas docentes; y si bien, el primero puede ser un componente importante del segundo, no es el único (n.p).⁵²

Isaac (2003), a partir dos seus estudos, compreende a avaliação do professor em duas categorias: somativa – focada nos processos formais de avaliação que, em geral, “[...] consists of a pre-conference, observation by means of a checklist type instrument with minimal room for narrative, and a post-conference (ISAAC, 2003, p. 06).⁵³

Nesse modelo, os professores são avaliados várias vezes ao longo do ano e, ao final, tem-se um balanço do seu desempenho profissional, que é discutido com seu supervisor ou diretor para traçar metas de melhoria para o ano seguinte.

Já no modelo apontado como de avaliação formativa, Isaacs (2003) considera que não há um processo formal de avaliação com foco na situação profissional, mas são indicadas estratégias para que possa se desenvolver profissionalmente e qualificar a sua prática, com foco no desenvolvimento contínuo dentro da profissão.

⁵² É importante notar que muitas vezes é comum que a observação em sala de aula esteja associada ao processo de avaliação das práticas de ensino; e embora o primeiro possa ser um componente importante do segundo, ele não é o único (MARTÍNEZ *et al.* s.d, n.p, tradução nossa).

⁵³ “[...] consiste em uma pré-conferência, observação por meio de um instrumento do tipo checklist com espaço mínimo para narrativa e uma pós-conferência (ISAACS, 2003, p. 6, tradução nossa)”.

Dentro desse formato, países como Portugal, Estados Unidos e Chile também fazem uso da observação feita pelos próprios pares, organizando uma comunidade de aprendizagem dentro da própria escola.

Assim como no Brasil, especialistas portugueses também relatam as ansiedades e receios dos professores com essa prática, e parte dela tem origem nesse aspecto formal da observação para prática da avaliação de desempenho docente instituída no país. Nesses casos, um dos aspectos inibidores é o fato de, às vezes, o professor ser observado por alguém externo à escola e que não tem nenhuma relação com o professor regente.

Apesar disso, Reis (2011) entende esses processos formais de avaliação do desempenho docente como importantes para reconhecer o mérito e apoiar a identificação e superação de fragilidades individuais e coletivas dos professores. Ele sugere, como uma das maneiras de minimizar os desafios encontrados nessa prática, a formação desses observadores de modo que possam estar mais bem preparados para esse desafio e possam criar um clima mais favorável junto ao professor que será observado.

Autores como Donnelly (2018), Silva (2014), Elmore (2010) e Archer *et al.* (2016) também defendem a importância da formação dos profissionais que estarão responsáveis pelo processo de observação e feedback aos professores, sejam eles outros colegas experientes, coordenadores pedagógicos ou diretores. Para eles, esse é um processo que requer estudo, prática e reflexão, de modo a estarem preparados para contribuir efetivamente com o desenvolvimento do professor.

Além disso, é muito importante que, ao entrar na sala de aula, esse observador fique muito atento em relação a um ponto que é consenso entre os autores, que é o olhar para as evidências observadas.

Esse é um aspecto que precisa ser cuidado, pois, ao entrarmos na sala, carregamos as nossas subjetividades, crenças, valores, conhecimentos prévios, experiências anteriores e tudo isso interfere no momento da observação.

Diversos autores falam da importância de aprender a olhar sem julgamentos. Weffort (1996) fala sobre a importância de aprender a olhar; muitas vezes temos um olhar estereotipado, que vê apenas o que nos agrada. É preciso estar aberto para

saber ver e ouvir. “A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história” (p. 2).

Vamos tomar como exemplo uma cena comum, que o observador pode encontrar ao entrar na sala: os alunos falando muito e organizados em grupos. Algumas pessoas poderiam interpretar a cena como positiva, de muito engajamento e participação dos alunos. Outros poderiam considerá-la como uma bagunça e falta de controle por parte do professor.

Isso acontece porque nossas experiências anteriores e nossas concepções nos fazem, imediatamente, remeter a cena àquilo que vivemos e acreditamos como o ideal. Além disso, nem sempre é possível acompanhar toda a aula, do início ao fim, por isso, é importante entender melhor o que estava acontecendo e evitar tirar conclusões antes da conversa com o professor.

Como bem diz Boff, “Todo ponto de vista é a vista de um ponto. [...] A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (1999, p. 05). Assim, cada um tem um olhar para a realidade e a reconstrói a partir das próprias experiências.

Por isso, é importante que, ao entrar na sala de aula, o observador procure se despir de seus preconceitos, buscando estar aberto ao que será observado, sem fazer julgamentos. O olhar do coordenador pode ajudar o professor a se defrontar com uma visão diferente da sua, o que pode levá-lo a ampliar sua prática pedagógica.

Para isso a necessidade de realizar observações baseadas em evidências, aprender a ver sem julgar. E para que isso aconteça, o primeiro cuidado que devemos ter é o de deixar tudo claro e não contar com a obviedade que faz com que imaginemos que todos têm o mesmo entendimento de determinadas ações.

Para entendermos melhor, vamos definir aqui o conceito de evidências. Chamamos de evidências aquilo que é claro e visível para todos que estiverem observando a mesma cena, ou seja, que não passa por interpretações, mas que traz aquilo que foi visto e ouvido, sem carregar a subjetividade. “Evidências, para nós, são as declarações descritivas do que você vê” (CITY *et al.*, 2014, p. 108).

Se partirmos de uma base de evidências, conseguiremos ter elementos claros para entender o que aconteceu durante a aula e promover as reflexões que irão direcionar o trabalho seguinte. Nesse sentido, precisamos ficar atentos para evitar

determinados termos que, por essência, carregam em si certo grau de subjetividade, como discutem os autores:

Vocábulos como *bom*, *ótimo*, *fraco* – palavras de julgamento – são tampões de conversa. Quando nos apoiamos em julgamentos, não compartilhamos a base de evidência de nossa análise, o que dificulta discordar, porque parece um desafio pessoal se um colega diz: “Eu não achei que foi ótima”. Não se trata de se foi ótima ou de se gostamos, mas de entender o ensino e se ele está produzindo o tipo de aprendizagem que desejamos. (CITY *et al.*, 2014, p. 108, grifo dos autores).

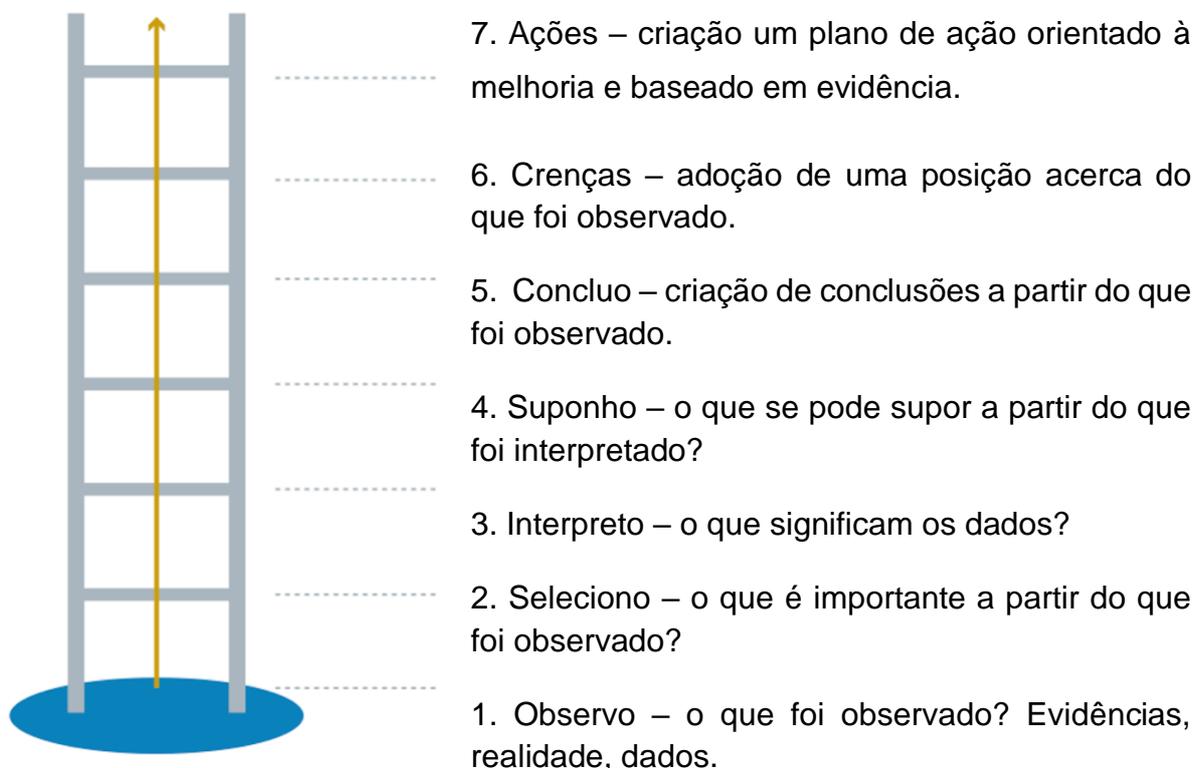
“Muito frequentemente, nosso primeiro instinto quando nos aproximamos de uma sala de aula é procurar o que é ‘bom’ ou ‘ruim’ em relação ao que vemos, sem examinar o que nos leva a fazer tal julgamento”. (CITY *et al.*, 2014, p. 108). E isso só muda com a prática e com a formação contínua desses observadores. Por isso a importância da formação de quem estará nesse papel, que, no nosso caso, está centrado no coordenador pedagógico.

Anotar o que viu ou ouviu é uma boa estratégia para fugir das inferências e trazer aquilo que de fato aconteceu na aula (CITY *et al.*, 2014).

Os autores utilizam como metáfora a ideia da “escada da inferência⁵⁴”, que começa no degrau mais baixo, quando ficamos na descrição, e vai subindo para os degraus mais altos, quando trazemos as inferências. “À medida que você sobe a escada, fica mais longe da evidência e mais perto de suas crenças, suposições e conclusões” (CITY *et al.*, 2014, p. 109).

⁵⁴ A escada da inferência foi criada pelo professor da Universidade de Harvard, Chris Argyri.

Figura 6 – Escada da inferência



Fonte: Traduzido de Jeria, s.d, p. 5.

Ao analisar as situações observadas, partimos da descrição feita com base nas evidências; e, ao ampliarmos as reflexões junto ao professor observado, é possível “subir essa escada” para entender o que está por trás de determinadas ações analisadas. Porém, fazer interpretações, suposições ou tirar conclusões antes de ouvir o professor e entender por que fez determinadas escolhas metodológicas, não pode ser o ponto de partida para o feedback. Se partirmos dos julgamentos, no lugar de iniciarmos a conversa com base nas evidências observadas, podemos fechar as portas e prejudicar a abertura para o diálogo.

Assim, voltando ao nosso exemplo do trabalho em grupo, é preciso alinhar conceitos e entender o que observador e observado entendem sobre o que é o trabalho em grupo e como esperam que ele seja realizado. Desse modo, ambos terão clareza das expectativas a serem buscadas durante o momento em que estarão juntos na aula.

Reis aponta que,

Especialmente durante as últimas duas décadas, tem-se verificado uma tendência internacional e nacional para encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de carácter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens (2011, p. 11).

Para o autor, a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação para mudanças na prática pedagógica das escolas.

Para isso, a observação precisa estar integrada em processos colaborativos e diferenciados, adequados às necessidades de desenvolvimento de cada professor. Por esse motivo, atribuímos a essa estratégia um tipo de formação que é bem específica e individualizada. Seria o que temos chamado de **formação continuada personalizada**, pois ela se ajusta às necessidades formativas de cada professor, em suas especificidades, promovendo oportunidades de pensar a sua práxis dentro do contexto no qual atua, criando oportunidades diferenciadas de reflexão e aprofundamento dos pontos de melhoria, bem como das possibilidades de mudanças.

Desse modo, é possível atuar nas necessidades individuais, apoiando o desenvolvimento profissional de cada docente, de modo a promover a melhoria em sua prática pedagógica, oportunizando a qualificação das aulas e maior aprendizado por parte de seus alunos, objetivo principal da escola. É nesse contexto que essa estratégia ganha sentido: melhorar o trabalho do professor para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Para Ninin, a compreensão da formação contínua como atividade sócio-histórico-cultural propicia o entendimento da observação como instrumento para a criação de espaços de negociação e desenvolvimento mútuo, promovido nos contextos escolares. A autora propõe que “[...] a partir de posturas colaborativas, professores aprendam a desenvolver trabalhos na perspectiva crítica, visando ao seu próprio desenvolvimento [...]” (2019, p. 19).

Zepeda aponta que uma descoberta da literatura é de que a qualidade do professor contribui para a melhoria da aprendizagem do aluno. Para ele, se considerarmos essa premissa como verdadeira, acompanhar como o ensino acontece na sala de aula é o primeiro passo para auxiliar os professores a examinar suas práticas. De acordo com o autor, auxiliar os professores começa onde o ensino

acontece: na sala de aula. “Principals and other school leaders are urged to remember that, like students, teachers need opportunities to grow, develop, and learn”⁵⁵ (ZEPEDA, 2005, p. 1).

Martinez *et al.* sugerem que o observador possa ser alguém da equipe de gestores de ensino ou pares. Para os autores, a observação

[...] tiene como propósito fundamental llevar a los docentes a situaciones de aprendizaje profesional que mejoren su desempeño. Desde esta perspectiva, el observador no debiera pretender emitir juicios sino más bien generar situaciones de reflexión y aprendizaje en procesos de acompañamiento del profesor [...] (s.d, n.p)⁵⁶.

Esse deve ser um aprendizado constante por parte de quem observa, de modo a contribuir, efetivamente, com o desenvolvimento desse educador. Os julgamentos, como já mencionamos, podem distanciar o professor e torná-lo avesso a essa prática. Mas, com um processo reflexivo que acolha e direcione o professor para a análise de sua práxis, ele terá um outro olhar para essa ação que terá melhores resultados e impacto sobre o seu trabalho.

Outro tipo de observação de aula que encontramos na literatura americana são as rodadas pedagógicas⁵⁷. Diferente das demais observações que falamos até aqui, o foco não está apenas no desenvolvimento docente de um determinado professor, mas em apoiar os sistemas educacionais a promover melhorias no ensino em larga escala (CITY *et al.*, 2014). De acordo com os autores, a ideia das rodadas é que todos os envolvidos no processo educativo da escola devem estar ocupados com a sua prática e estarem sujeitos a críticas e aperfeiçoamentos.

Desse modo, as rodadas incorporam “[...] um conjunto específico de ideias sobre como os profissionais trabalham juntos para resolver problemas comuns e melhorar sua prática.” (CITY, *et al.*, 2014, p. 22).

Para isso, as rodadas têm duas metas de aprendizagem principais que são:

⁵⁵ Os diretores e outros líderes escolares devem lembrar que, assim como os alunos, os professores precisam de oportunidades para crescer, se desenvolver e aprender. (ZEPEDA, 2005, p. 1, tradução nossa).

⁵⁶ [...] tem o propósito fundamental de levar os professores a situações de desenvolvimento profissional que melhoram seu desempenho. Nessa perspectiva, o observador não deve fazer julgamentos, mas sim gerar situações de reflexão e aprendizagem em processos de acompanhamento do professor [...] (MARTÍNEZ, *et al.*, s.d, n.p, tradução nossa).

⁵⁷ Nome utilizado na tradução brasileira.

1. Desenvolver habilidades nos membros da rede chegando a um entendimento comum da prática efetiva e de como apoiá-la.
2. Apoiar a melhoria do ensino do local anfitrião (escola ou rede de ensino) compartilhando o que a rede aprende e desenvolvendo habilidades no nível local. (CITY *et al.*, 2014, p. 124).

Nesse caso, os participantes da rede que acompanham as rodadas ocupam diferentes funções, dependendo das decisões de cada local, como: secretários de educação, diretores regionais, gestores de escolas, membros do sindicato etc. O secretário de educação, necessariamente, precisa comprar a ideia e desenvolver uma teoria da ação⁵⁸ para fazer parte da rede, já que ela prevê uma melhoria sistêmica, e não apenas na sala de aula observada.

Além disso, as rodadas são compostas de quatro elementos principais para que atinjam o seu objetivo (CITY, *et al.*, 2014):

- **um problema de prática**, identificado pela escola em que será feita a observação;
- **a observação da prática**, a fim de coletarem dados específicos sobre alunos, professores e conteúdo trabalhado, relacionados ao problema de prática;
- **a reunião de balanço da observação**, na qual as equipes que observaram descrevem o que viram e analisam as evidências, buscando identificar o que os alunos poderiam aprender com aquela aula e
- **o próximo nível de trabalho**, pensando em sugestões de melhoria para a escola ou discutindo ações que irão desenvolver na próxima semana ou mês.

Não pretendemos nos aprofundar aqui nesses conceitos, já que não é o foco deste trabalho, mas consideramos importante trazê-los para mostrarmos as diferentes maneiras de utilizar a prática da observação de aula para melhoria do trabalho pedagógico.

⁵⁸ A teoria de ação, de acordo com os autores, significa “[...] colocar em palavras os passos e as contingências que devem ser dominados a fim de que uma visão ou estratégia ampla resulte em ação concreta que influencie a aprendizagem dos alunos” (CITY, *et al.*, 2014, p. 66). Destaco um exemplo trazido no livro que pode contribuir para o entendimento: “Se desenvolvermos um clima e uma cultura escolares nos quais cada aluno e sua família tenham um sentido de pertencimento, então as famílias se unirão como parceiras para satisfazer as necessidades acadêmicas e sociais dos alunos” (CITY, *et al.*, 2014, p. 69).

Voltando ao contexto da observação de aulas com foco no acompanhamento pedagógico e desenvolvimento profissional dos docentes, podemos contar com diferentes profissionais para fomentar essa prática:

- professores que podem atuar na observação interpares e
- um membro da equipe gestora das escolas, que irá acompanhar e apoiar o desenvolvimento do professor, a partir das observações realizadas.

Embora no Brasil esse trabalho voltado para o pedagógico costume ficar a cargo do coordenador, como já mencionamos anteriormente, há escolas em que o diretor também participa dessas ações, dividindo a tarefa entre a dupla. Em países como Estados Unidos e Chile, o diretor está muito envolvido nas questões pedagógicas e tem um papel muito presente nesse aspecto, tendo a observação de aulas como uma atividade da sua rotina.

Diversos autores apontam o papel das lideranças pedagógicas na aprendizagem dos alunos como segundo fator de maior impacto, ficando atrás apenas da qualidade do próprio professor (BOLIVAR 2019; ELMORE, 2010; ROBINSON, 2016). “La evidencia más reciente confirma que los líderes que visitan las aulas y brindan retroalimentación en función de la formación docente, inciden positivamente en el desempeño estudiantil”⁵⁹ (ROBINSON, 2016, p. 51). Além disso, ela indica que as visitas direcionadas para a formação docente são mais úteis do que as que visam apenas o monitoramento e cumprimento burocrático de regras.

Uma condição fundamental para que a prática da observação de aula aconteça de maneira produtiva e útil para o professor é criar uma relação de confiança entre o observador e o observado, para que sintam que o acompanhamento realizado é uma maneira de compartilharem juntos a responsabilidade pela qualidade do ensino e pela aprendizagem de todos os alunos. Para Reis,

A colaboração nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas. (2011, p. 19).

Desse modo, a abertura do grupo se tornará mais fácil e os resultados chegarão mais rapidamente. Quando isso acontecer, os professores não só terão mais

⁵⁹ As evidências mais recentes confirmam que os líderes que visitam as salas de aula e fornecem feedback tendo em vista a formação dos professores têm um impacto positivo no desempenho dos alunos. (ROBINSON, 2016, p. 51, tradução nossa)

confiança em receber o coordenador em sua sala, como serão eles mesmos a solicitar, entendendo o valor dessa parceria.

As competências de relação interpessoal e de comunicação são decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas lectivas adequadas. (REIS, 2011, p. 17).

Criar essa relação de parceria entre a equipe favorece o desenvolvimento da escola como uma organização aprendente, não só para os alunos, mas para todos que dela participam, além de valorizar e favorecer o desenvolvimento profissional docente. Para Ednir *et al.*:

Criar um ambiente onde os professores queiram ser observados durante as aulas, para depois discutir sobre elas, é o grande desafio de um gestor. Implica desenvolver [...] a colaboração profissional e a confiança mútua entre docentes e entre esses e a equipe gestora. Significa estar transformando a escola em uma organização que aprende, onde os alunos aprendem mais, porque os professores também aprendem sempre, ao refletir individualmente e em grupo sobre sua prática profissional. (2006, p. 90).

E porque é tão importante a ação de observar o professor em ação, junto aos alunos? Acreditamos que, para quem está imerso no dia a dia da sala de aula, nem sempre é possível perceber algumas coisas que acabam ficando comuns aos nossos olhos. Por isso, acreditamos que a possibilidade de troca, a partir do olhar do outro, seja uma grande chave para a melhoria das práticas. Desse modo, Weisz aponta para a “[...] necessidade de espaços coletivos de discussão do trabalho pedagógico na escola e a importância da prática de observação de aula pelo coordenador ou orientador pedagógico – ou mesmo por um colega que ajude a olhar de fora”. (2002, p. 97).

Ao perceber o quanto esse olhar “externo” pode contribuir com sua prática, o professor estará mais aberto a essa presença e às reflexões que surgirem a partir dessa ação.

Observar a prática, registrando percepções, problemas, avanços, dúvidas e dificuldades, pode ampliar a habilidade de leitura reflexiva sobre o real e favorecer a autonomia compreensiva e de intervenção do sujeito que observa e escreve sobre seu fazer pedagógico (BRUNO; CHRISTOV; 2006, p. 61).

Além disso, analisar a própria prática contribui significativamente para qualificação das ações pedagógicas. De um modo geral, “[...] as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores [...]” (MARCELO, 2009, p.11).

Por isso, essa estratégia tem tanto potencial para provocar as mudanças necessárias.

Além disso, a constância dessa prática auxilia o professor no processo de autorreflexão, na medida em que aprende a olhar para sua prática e a pensar criticamente sobre ela. Auxilia, também, o próprio coordenador, que terá um olhar ampliado sobre as práticas pedagógicas na escola, e precisará desenvolver-se para se preparar para esses momentos, a fim de que possa tirar o melhor proveito e coletar informações que sejam importantes para sua atuação e para o apoio ao professor observado. “The real purpose of observation and feedback is not to evaluate teachers but to **develop them**” (BAMBRICK-SANTOYO, 2018, p. 130, grifo nosso)⁶⁰. Para o autor, a meta principal das observações é melhorar a prática dos professores e garantir que eles reconheçam a importância do seu desenvolvimento profissional. Se isso estiver claro para todos os envolvidos, todos se beneficiarão mais e melhor por meio dessa prática.

[...] a reflexão por meio de observação e registro constitui-se em oportunidade de construção de saber sobre a docência e pode nortear a prática do coordenador junto aos professores para que estes desenvolvam habilidade de leitura reflexiva acerca da própria experiência e do projeto pedagógico da escola (BRUNO; CHRISTOV, 2006, p. 61).

Além dos benefícios obtidos por meio das reflexões e conversas individualizadas, Allan e Dalcorso (2011) apontam, também, para as vantagens de identificar as necessidades formativas dos professores *in loco*, planejando as formações de maneira mais assertiva.

A observação da sala de aula (lugar privilegiado da aprendizagem) e o posterior feedback para os professores, tem a intenção de colaborar com a qualidade da educação, permitindo que seja elaborado um planejamento da formação dos professores e da equipe docente a partir dos fatos observáveis, das discussões e estudos sobre os problemas, da busca de soluções e de novas estratégias para promover uma aprendizagem mais eficaz (ALLAN; DALCORSO, 2011, p. 80).

Vale reforçar, então, que o principal objetivo da observação que identificamos nos autores estudados é favorecer o desenvolvimento profissional docente, tendo como finalidade maior a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, impactando diretamente nos estudantes com os quais esses professores atuam, o que é reforçado por Marcelo (2009), quando diz que “[...] é necessário que se

⁶⁰ O real propósito da observação e feedback não é avaliar os professores, mas desenvolvê-los. (BAMBRICK-SANTOYO, 2018, p. 130, grifo nosso, tradução nossa)

compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos”. (p. 19).

Libâneo (2010) e Bambrich-Santoyo (2018) também reforçam que a formação dos professores precisa estar diretamente relacionada com as necessidades dos alunos e em como melhorar as práticas para garantir a aprendizagem de todos eles.

En general la observación de aula como técnica de indagación e investigación docente, se entiende como una actividad cuyo propósito es recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto en que se ejerce. (MARTÍNEZ *et al.*, s.d, p. 2)⁶¹.

Ao entender esse potencial de compreensão dos aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, reforçamos nosso entendimento de reconhecê-la como uma estratégia formativa necessária para realizar o acompanhamento do trabalho pedagógico na escola, aprofundando os conhecimentos sobre as práticas de ensino e seus impactos na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, Ulloa e Gajardo apontam que

Observar y retroalimentar las prácticas docentes claramente constituye una práctica de liderazgo pedagógico que hoy se demanda de los equipos directivos. Sin duda moviliza recursos para mejorar las formas de enseñanza para los docentes con impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, constituye un proceso complejo, especialmente por la naturaleza de sus dos subprocesos claves: observar y retroalimentar. (2016, p. 13)⁶²

Alarcão e Tavares (2013) entendem o papel do supervisor (neste trabalho identificado como coordenador pedagógico) como um agente de ensino que tem como objetivo promover o desenvolvimento e a aprendizagem do professor. Já o professor tem a missão de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. Nesse sentido, o papel do coordenador é fundamental para manter a cadeia de

⁶¹ Em geral, a observação em sala de aula como técnica de pesquisa e investigação sobre o ensino é entendida como uma atividade cujo objetivo é coletar evidências sobre os aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no contexto em que é exercido. (MARTÍNEZ *et al.*, s.d, p. 2, tradução nossa)

⁶² Observar e retroalimentar as práticas pedagógicas constitui claramente uma prática de liderança pedagógica que hoje se exige das equipes gestoras. Sem dúvida, mobiliza recursos para aprimorar métodos de ensino para professores com impacto positivo na aprendizagem dos alunos. No entanto, constitui um processo complexo, sobretudo pela natureza dos seus dois eixos principais: observar e dar feedback. (ULLOA e GAJARDO, 2016, p. 13, tradução nossa)

agentes de ensino e aprendizagem, seja do professor, seja dos alunos, os quais serão os principais beneficiados por esse processo.

Figura 7 – A coordenação como forma de ensino



Fonte: Alarcão e Tavares (2013).

Entretanto, para que essa estratégia formativa funcione e atenda ao seu propósito, é preciso que o coordenador também se sinta preparado para essa ação. Sabemos que, por vezes, o coordenador assume essa nova função sem nenhuma formação específica para isso, trazendo apenas sua experiência prévia como professor e sua formação inicial, a qual, para muitos deles, não estava ligada ao desempenho dessa função, não tendo contribuído diretamente para os preparar para ela. Isso difere de uma rede para outra, mas, em geral, o pré-requisito para a função é ser formado em qualquer licenciatura.

Desse modo, as redes de ensino deveriam ser responsáveis por essa formação específica para o desempenho da função, de modo que o coordenador se sinta fortalecido para implementar as práticas formativas na escola, incluindo a observação de aulas, como já mencionamos, ao falar sobre a importância de se preparar para o uso de evidências no momento dessas observações.

Na pesquisa realizada por Giovani e Tamassia (2013), foram coletadas falas de algumas coordenadoras que demonstraram essa insegurança inicial e a falta de preparo para o desenvolvimento da estratégia de observação, já que ela requer alguns cuidados que traremos mais adiante. Abaixo, o relato de uma delas:

Antes eu observava sem ter um foco, tentava observar quase tudo que podia, quase ficava louca e quando ia dar o feedback; ficava perdidinha. Agora não, primeiro planejo o que vou observar, aviso o professor e quando realizo o feedback, primeiramente vejo os pontos positivos e depois converso com ele o que pode estar melhorando. (Coordenadora L., p. 156).

É possível perceber, na fala da coordenadora, um desconhecimento inicial sobre como se preparar para o momento da observação e o quanto a formação a fez sentir-se mais segura e preparada, entendendo exatamente como poderia fazer para alcançar seu objetivo junto ao professor observado.

Acreditamos que tomar a prática existente para interpretá-la mostra-se um bom caminho para trazer o ensino como objeto de conhecimento. Nesse contexto, a observação das aulas pode ser uma das formas de levar o professor a uma reflexão de sua prática e a buscar novas possibilidades de intervenções para a melhoria do ensino (GIOVANI; TAMASSIA, 2011, p. 4).

A reflexão da prática não pode se desvincular do processo contínuo de formação de professores; Schön (1998), em suas pesquisas, realiza uma crítica ao ensino tradicional e propõe uma concepção de formação de professores baseada em uma epistemologia da prática, ou seja, em reflexão, análise e investigação. Destaca noções fundamentais para relacionar a teoria e a prática, e justifica a importância de não apenas refletir sobre a ação, mas refletir sobre a reflexão na ação, para interpretá-la e planejar soluções possíveis de ressignificação.

Para Galveias,

“[...] os supervisores devem ver-se a si mesmos não como críticos do desempenho de ensino, mas, antes, como cooperantes com os professores no esforço de compreender problemas, questões e dilemas que são inerentes ao processo de aprender e de ensinar”. (2008, p. 15)

Entretanto, para que essa reflexão aconteça, a observação da aula é apenas parte desse processo. É imprescindível que haja um momento planejado, no qual observador e observado irão refletir sobre aquilo que foi examinado a partir das evidências trazidas no registro realizado pelo coordenador no momento da observação, e farão seus questionamentos para promover e qualificar as práticas pedagógicas, num processo de reflexão a partir da práxis.

Para isso, diferentes autores trazem a proposta de desenvolver um ciclo de observação, o qual apresentaremos detalhadamente a seguir.

3.4.1 Ciclo de observação de aula – referenciais teóricos

Diversos autores, como Martinez *et al.* (s.d), Ednir *et al.* (2006), Galveias (2008), Allan e Dalcorso (2011), Reis (2011), Vieira (2012), Alarcão (2013) e Archer *et al.* (2016), trazem em seus estudos a importância da observação para o processo de desenvolvimento docente. Entretanto, para que esse desenvolvimento aconteça, eles apontam a necessidade de um ciclo de observação que vá além do momento da aula, que envolve um momento que vem antes da observação e um momento pós-observação, no qual acontece o feedback daquilo que foi observado, promovendo a reflexão do professor, de modo que possa provocar mudanças em sua prática profissional.

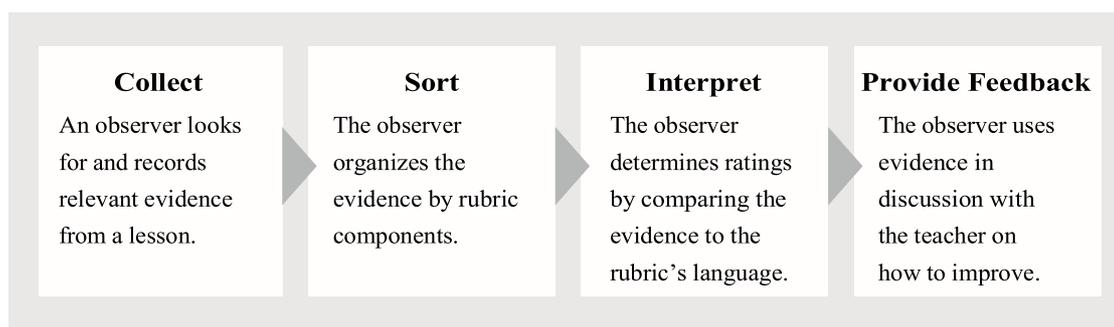
Para Weffort (1996), “Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado [...]” (p. 4). Por isso, é importante pensar em cada um desses momentos e planejar essa aproximação e parceria com o professor.

Cada um dos autores traz algumas referências sobre esses momentos, como apresentamos a seguir.

Archer *et al.* (2016) descrevem quatro momentos distintos: o momento da observação, no qual o coordenador irá observar e registrar as evidências daquilo que aconteceu na aula; depois organiza essas evidências com base numa rubrica⁶³ de observação que traz os pontos a serem observados a partir nos focos definidos previamente, e uma descrição que indique o quanto o professor está apropriado em relação a esses pontos e, por outro lado, identifique em quais ele pode se desenvolver. Abaixo, o quadro resumo:

⁶³ A rubrica é um instrumento de avaliação que indica quem será avaliado e o que se espera de cada aspecto que será observado, trazendo uma graduação, que, em geral, possui 4 níveis, indo daquilo que se espera como excelência em determinado critério até o que está mais distante do esperado, auxiliando a própria pessoa a entender o quanto ela precisa se desenvolver para chegar ao que é esperado e o quão distante está em relação a cada um dos critérios observados. Para saber mais acesse: https://www.youtube.com/watch?v=ec_tvq5-omU.

Figura 8 - Ciclo de observação - quadro resumo



Fonte: Archer *et al.* (2016, p. 19)⁶⁴.

Vieira (2012) apresenta um quadro com três momentos distintos, aos quais chama de fases do ciclo de avaliação, que descreve como pré-observação (caracterização da turma, planejamento da aula etc.), observação (estrutura da aula e das tarefas propostas, envolvimento dos alunos etc.) e pós-observação (avaliação global da aula, aspectos e estratégias a serem melhorados).

Traz, ainda, outro quadro, que chama de fases do ciclo de observação, baseado em Vieira (1993), o qual utiliza os mesmos termos, porém, na pré-observação, fala sobre a necessidade de promover um clima relacional que facilite as interações, discuta intenções e estratégias com o professor que será observado e adapta os instrumentos de observação. Durante a observação, sugere manter um comportamento discreto, coletar informações e fazer os registros necessários. No momento pós-observação, destaca a importância de promover um clima favorável, fornecer feedback, interpretando, confrontando e reconstruindo a prática e as teorias subjacentes. Ao final, sugere fazer uma avaliação de todo o ciclo de observação.

Alarcão e Tavares (2013) utilizam o termo “ciclo de supervisão”. Embora o foco esteja na formação inicial, podemos considerá-los, também, para a formação continuada, o que a própria Alarcão (2009) menciona em seus escritos, a partir do amadurecimento de seus estudos e de sua prática, enfatizando que esse trabalho não se aplica apenas aos professores em formação inicial, mas a todos os educadores da escola, de modo a apoiá-los no desenvolvimento da função educativa, o que já

64

Coletar – um observador procura e registra evidências relevantes de uma aula.

Classificar – o observador organiza as evidências pelos componentes da rubrica.

Interpretar – o observador determina as classificações comparando as evidências com os descritores da rubrica.

Promover feedback – o observador usa as evidências para a reflexão com o professor sobre como melhorar. (ARCHER *et al.*, 2016, p. 19, tradução nossa).

destacamos anteriormente. Os autores consideram a existência de quatro etapas nesse processo:

1 - Encontro pré-observação - tem por principais objetivos auxiliar o educador na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações com as quais se deparam e decidir quais aspectos serão observados. É muito importante deixar claros esses objetivos e o papel do observador neste processo.

2 - Observação propriamente dita - o objeto da observação pode recair em diferentes aspectos: no formando ou professor/observado, nos alunos, na relação professor-aluno no ambiente físico, no ambiente sócio relacional, nos recursos e estratégias utilizados, na organização do espaço ou do tempo, nos conteúdos trabalhados, nas características dos sujeitos etc. Para o momento da observação, é importante destacar a diferença entre observação e interpretação. Apesar de estarem intimamente relacionadas, podemos dizer que a observação envolve dois momentos distintos: registo do que se viu e interpretação do sentido do que se viu. Para isso, é importante pensar em qual o instrumento mais adequado para esse registo a fim de obter as informações necessárias para o momento da interpretação.

3 - Análise dos dados - após a observação, o observador deverá organizar e analisar os dados coletados durante a observação. De acordo com as autoras, esses dados poderão ser tratados de forma quantitativa ou qualitativa, de acordo com o que se pretende estudar, quantificar ou qualificar.

4 - Encontros pós-observação - para esses momentos, é importante considerar um clima favorável, estabelecendo uma comunicação clara e sem ambiguidades, colocando o observado num papel ativo de modo a refletir sobre o seu "eu" e sobre o que foi sua interação com os alunos, além de outros aspectos que possam ser qualificados. Para isso, o supervisor deve ajudá-lo a refletir, interpretar e enxergar a realidade que está por trás dos números, categorias, incidentes ou descrições a respeito da aula. Para isso, o observador utilizará os dados que recolheu e analisou, a partir das interpretações realizadas, das dúvidas suscitadas, das hipóteses levantadas e das estratégias de supervisão que melhor se ajustem à sua função de agente de desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, utilizará também os dados que o educador observado fornecerá através das suas perguntas e comentários ao longo deste momento pós-observação.

Além dessas quatro fases, Alarcão e Tavares sugerem que é conveniente realizar uma análise e avaliação do processo realizado e dos efeitos obtidos, de tempos em tempos, podendo ela ser considerada uma quinta fase de balanço ou avaliação do próprio processo como um todo. Para eles, “[...] subjacente a todas estas fases, tem de estar um diálogo interpretativo e construtivo, na lógica de uma supervisão clínica, reflexiva e dialógica” (2013, p. 87).

Allan e Dalcorsó (2011) apontam a necessidade de se pensar em três momentos distintos: antes, durante e após a observação. Antes, é o momento de alinhar conceitos e definir o foco do que será observado junto com o professor; durante a observação é o momento de observar aquilo que foi acordado, de preferência com um roteiro no qual o observador possa se orientar e fazer as anotações com base em evidências que serão utilizadas no momento pós-observação, evitando fazer intervenções durante a aula; e depois, é o momento do feedback, no qual observador e observado irão dialogar sobre os pontos anotados e, por meio do uso de habilidades comunicativas, poderão refletir sobre o que deu certo e o que pode ser melhorado a partir daquela aula, e que poderá ser implementado em momentos futuros.

De acordo com as autoras, essas habilidades comunicativas podem ser:

- paráfrases - consiste em repetir aquilo que outra pessoa disse ou o que você observou e anotou durante a aula, no caso da observação, com as suas palavras, para ver se estão tendo o mesmo entendimento da situação;
- perguntas esclarecedoras – são perguntas que ajudem a entender a interpretação que o observador fez daquela aula, a fim de saber se teve o entendimento adequado da situação e
- perguntas de sondagem – consistem em reflexões que o observador propõe no momento do feedback e que ajudarão o próprio professor observado a pensar em melhorias que poderão ser planejadas para as próximas aulas, a partir dessas reflexões em conjunto.

Ednir *et al.* (2006) apresentam o que eles chamam de pré-requisitos para uma observação de aula.

Antes da observação, é preciso pensar o que é uma boa aula e estabelecer critérios para as boas práticas pedagógicas, a partir do que você já conhece e já

observou em outros momentos. É preciso pensar em quais indicadores está procurando e definir algumas regras para alinhar com o professor, informando o dia e hora em que pretende fazer a observação, chegando no horário combinado e, se possível, ficando até o final da aula – o que vai depender do momento da aula e do tempo disponível. Tudo isso deverá ser combinado numa conversa prévia com o professor, que poderá tirar dúvidas, deixando esse momento mais tranquilo.

Durante a observação, os autores sugerem fazer anotações claras, focando naquilo que pretende discutir com o professor e ser discreto, sentando-se, de preferência, no fundo da sala, e não interferindo na aula. Se possível, o ideal é estar num lugar do qual tenha uma boa visão de toda a sala e de onde os alunos não vejam suas anotações.

Na conversa após a observação, é importante ver como o professor se sentiu e como os alunos reagiram à presença do observador. É importante priorizar os pontos para discussão, com base no foco definido e alinhado com o professor, podendo checar com ele se há algum ponto que gostaria de trazer para essa reflexão.

Martinez *et al.* (s.d) também fala desses três momentos e traz algumas orientações para cada um deles:

- Antes da observação: acordar com o professor sobre quando, como, por que e o que observar; e apresentar os instrumentos/roteiros a serem utilizados.
- Durante a observação: manter-se o mais despercebido possível, registrar o que acontece durante a aula, evitando fazer julgamentos sobre o que observa. Ao sair, é importante agradecer a colaboração do professor observado, mantendo uma relação cordial.
- Após a observação: perguntar sobre os motivos pelos quais o professor tomou a decisão de realizar especificamente uma ou outra atividade, ou usar os recursos que usou. Realizar o feedback ao professor, dando opiniões tecnicamente bem fundamentadas para que ele se sinta incentivado a melhorar algumas práticas e encontre apoio metodológico na pessoa que o observou. Segundo os autores, é importante que, a partir dessa reflexão, ele possa definir e propor novas concepções e

alternativas de ação para suas aulas, ou seja, esse momento deve possibilitar mudanças em sua prática a partir de novos olhares.

Reis (2011) traz para a discussão diferentes formatos e objetivos de observação que classifica como formais e informais. Os formais são aqueles que decorrem de um processo de avaliação formal e que envolverá aspectos relacionados à carreira do professor. Em relação aos formatos que ele chama de informais, estão aqueles mais curtos, mas iremos tratar aqui apenas daqueles que levam cerca de 20 minutos de observação e que também contam com aspectos a serem considerados antes, durante e após a observação.

Antes da observação, ele aponta para a necessidade de alinhar com o professor qual será o objetivo da aula, as estratégias que serão utilizadas, considerando os diferentes ritmos dos alunos, como irá coletar evidências do quanto os alunos se desenvolveram em relação aos objetivos propostos e os combinados sobre o momento da observação e do feedback. Ele sugere combinar com o professor o local em que irá ficar e o tipo de interação que irá realizar durante a aula. Neste momento, é importante já deixar agendado o dia do feedback, para fazerem a conversa pós-observação.

Sempre que surge uma discussão sobre esse ponto, uma das inquietações dos coordenadores e diretores no Brasil é sobre a preocupação de que, se avisarmos com antecedência da nossa visita, o professor possa se “preparar” para esta aula, realizando-a de maneira diferente daquela que está acostumado. Sobre isso, Reis aponta que:

[...] por mais encenadas que pareçam, as aulas observadas nunca se revelam inúteis, proporcionando informações valiosas sobre as competências profissionais do professor e as suas concepções relativamente ao ensino e à aprendizagem.

A preparação cuidadosa de uma aula, mesmo que efectuada exclusivamente devido à presença do mentor ou supervisor, pode constituir um passo interessante no desenvolvimento profissional do professor, nomeadamente, pela reflexão que proporciona sobre as suas práticas. (2011, p. 09).

Durante a observação, ele sugere que o observador seja apresentado aos alunos, bem como o objetivo de sua presença naquele espaço. É importante ser o mais discreto possível, evitando causar perturbações no andamento da aula. O

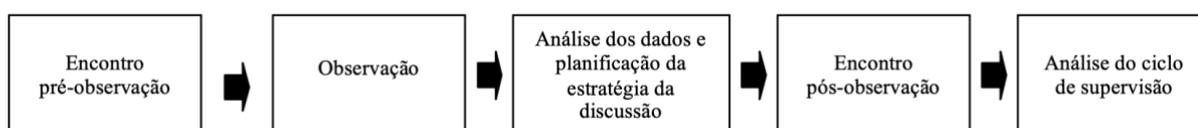
registro será realizado ao longo da aula, de acordo com os combinados realizados. Incluindo impressões e questões que deseje discutir durante o feedback.

Reis (2011) indica que o foco da observação deverá incidir em áreas de desenvolvimento consideradas prioritárias para o desenvolvimento da equipe docente.

Após a observação, no dia agendado para o feedback, o observador deverá retomar com o professor como foi o desenvolvimento da aula, pedindo para refletir sobre o que funcionou bem, o que gostaria de alterar e como é que situações atípicas ocorreram. O autor reitera a importância de ser específico, descrevendo comportamentos observados e que o professor tenha possibilidade de modificar. Ao final, é importante apresentar sugestões construtivas. Reis reforça ainda a necessidade de encararmos a observação “[...] como uma oportunidade para os professores se envolverem, colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática” (2011, p. 09).

Alarcão e Tavares (2013) trazem referências de outros autores que também apresentam diferentes momentos do ciclo de observação. Destacamos, abaixo, um dos referenciais utilizados por eles que poderão corroborar com as referências aqui apresentadas:

Figura 9 – fases de supervisão clínica, segundo Goldhammer⁶⁵.



Fonte: Alarcão e Tavares, 2013, p. 379.

Assim como as demais referências apresentadas, esta última também destaca a necessidade de momentos de alinhamento e preparação antes da observação da aula e momentos pós-observação destinadas ao feedback.

⁶⁵ Baseado em Goldhammer *et al.* **Prática pedagógica**: cenário de formação profissional, 1980. <http://www.eses.pt/interaccoes>.

O encontro pré-observação tem por objetivo explicar a função e a organização do processo de supervisão, e o papel que cada um deverá desempenhar durante a aula. Nesse momento, é importante diminuir a ansiedade do professor para um melhor aproveitamento da ação. Nesse encontro, eles devem planejar juntos o que será feito na aula a ser observada, antecipando possíveis problemas e como poderão resolvê-los. É preciso planejar, ainda, o foco da observação, como e quando observá-lo.

O momento da observação pode ser feito pelo supervisor (ou coordenador pedagógico), por um colega ou por meio de uma gravação em vídeo, por meio da qual o próprio professor poderá se observar em atuação. No caso do vídeo, o supervisor poderá assistir e fazer uso de trechos para o momento do feedback.

O terceiro momento apontado pelo autor é o de análise e estratégia. Como o foco, nesse caso, é a formação inicial, é importante entender quais as maiores necessidades desse futuro professor para focar a análise, questionando sobre o porquê da aprendizagem ou não dos alunos, a partir da compreensão do contexto da aula.

No encontro pós-observação, discute-se a partir de uma análise crítica, buscando identificar pontos para modificação e pensando num plano de ação para melhoria da prática. A reflexão e a discussão devem centrar-se no ato de ensinar e aprender, focando na observação e avaliação do momento, tirando o foco da pessoa do formando.

Por último, o momento de análise do ciclo de supervisão, no qual se faz uma reflexão sobre todo o processo desenvolvido, analisando-se se os objetivos foram atingidos, se a estratégia foi bem conduzida etc.

O guia de orientação para lideranças produzido pelo The Leadership Academy (2022), de Nova York, também traz cinco momentos do ciclo de observação: a preparação para a observação; a observação; a reflexão da observação; a conversa de coaching/feedback; após a conversa de coaching/feedback. Neste material específico, o objetivo é pensar numa observação que vá para além dos aspectos pedagógicos da aula, mas que olhe para as questões sociais e étnico-raciais que possam dificultar o bom andamento da aula e a aprendizagem dos alunos. O objetivo

é desenvolver salas de aula culturalmente responsivas⁶⁶, que respeitem e apoiem o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente das questões étnico-raciais, de gênero, sociais etc.

Na primeira etapa, o guia sugere a definição de perguntas norteadoras para guiar o momento da observação. Também sugere que os alunos sejam informados dessa ação e o observador seja apresentado, garantindo um clima de segurança na sala de aula.

O material apresenta como sugestão ao observador que, durante a aula, se concentre em três elementos-chave: os estudantes, o professor e o conteúdo da aula, o que é corroborado por Elmore (2010), City *et al.* (2014) e Darling-Hammond; Bransford (2019), chamado por estes últimos de núcleo pedagógico.

O passo seguinte é a reflexão sobre o que foi observado. Aqui é proposto um momento coletivo entre diferentes observadores para que, após a reflexão sobre as perguntas que direcionaram o momento da observação, possam pensar em seus próprios modos de ser e pensar, como eles próprios podem ter observado segundo determinados vieses que estão em seu subconsciente.

Depois desse momento, acontece, então, o feedback, numa conversa individual com o professor observado, partindo das perguntas que direcionaram a observação e ajudando-o a fazer uma reflexão pessoal sobre os diferentes aspectos

⁶⁶ Com base nas orientações do material, sugere-se que líderes culturalmente responsivos entendem as dimensões e o impacto das construções culturais na sociedade e continuamente cultivam e revisitam sua própria compreensão pessoal do impacto da cultura em sua própria identidade e as maneiras pelas quais ela molda sua abordagem à sua prática profissional; que se preocupem com o aprendizado do aluno e o rigor acadêmico em todas as escolas, salas de aula e ambientes de aprendizado; cultivam e valorizam o conhecimento; entendem e aplicam os padrões de nível superior e profissional e selecionam materiais instrucionais de alta qualidade; mantêm, modelam e comunicam consistentemente expectativas altas e transparentes para todos os alunos e desenvolvem a capacidade do sistema e dos educadores dentro dele para saber onde cada aluno está em relação a essas expectativas para promover aprendizagem adequada. Além disso, cultivam e aprofundam a competência cultural de si e dos adultos que lideram, proporcionando diferentes oportunidades de aprendizado de diferentes culturas; constroem um relacionamento e confiança autênticos com alunos, funcionários, famílias e a comunidade, afirmando as múltiplas identidades dos indivíduos, apoiando-os. Por último, cultivam e apoiam a capacidade dos alunos de questionar e criticar normas sociais, valores, práticas e sistemas que produzem e mantêm a desigualdade. Eles facilitam a conversa de adultos e estudantes sobre cultura e identidade e consistentemente procuram e utilizam oportunidades para gerar questionamentos sobre desigualdade, opressão e mudança.

que ajudam a criar uma sala de aula culturalmente responsiva, incluindo e acolhendo todos os alunos e garantindo que todos possam aprender.

Para finalizar esse ciclo, é importante continuar a refletir sobre como foi a conversa de feedback e pensar como o gestor observador colocou em prática a receptividade cultural durante a conversa e como pode continuar a melhorar sua prática. É importante, também, documentar as próximas etapas que serão realizadas pelo observador e pelo professor observado.

3.4.2 Sistematizando o ciclo de observação de aula

Considerando o que foi apresentado até aqui, sintetizamos as ideias dos diferentes autores sobre um **ciclo de observação**, a partir dos referenciais trazidos, como uma contribuição para a reflexão dos coordenadores pedagógicos. Não se trata de algo prescritivo, mas de uma síntese do que encontramos em comum entre os diversos autores apresentados e que podem servir de inspiração para que cada escola construa o seu percurso de desenvolvimento profissional, considerando as necessidades formativas dos professores, bem como seu contexto de atuação.

É importante destacar que o momento inicial, pré-observação, que começa antes mesmo da observação da aula, é imprescindível para a eficiência desse processo, com ênfase no desenvolvimento profissional do professor.

Louro reforça que “A preparação de uma aula a observar feita em clima de cumplicidade, dará mais segurança ao professor mesmo se for sujeita a sugestões ou reparos” (2012, p. 8).

Galveias também reforça a importância de “[...] criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática entre o supervisor e o professor em formação” (2008, p. 8).

Mas a observação não está a serviço apenas dos aspectos cognitivos envolvidos na aula. Ao observar, podemos ter diferentes focos, conforme nosso objetivo. Por este motivo, “Es fundamental tener un propósito definido para la

observación, de lo contrario el proceso de sistematización y análisis se vuelve engorroso y poco útil” (MARTÍNEZ *et al.*, s.d, n.p)⁶⁷.

Assim, o coordenador precisa ter clareza dos objetivos a serem alcançados durante a observação, para que possa pensar nas escolhas e definições a serem feitas.

El observador que puede formar parte el equipo de directivos docentes o pares, tiene como propósito fundamental llevar a los docentes a situaciones de aprendizaje profesional que mejoren su desempeño. Desde esta perspectiva, el observador no debiera pretender emitir juicios sino más bien generar situaciones de reflexión y aprendizaje en procesos de acompañamiento del profesor, lo que considera la retroalimentación, el modelaje y el entrenamiento.⁶⁸ (MARTÍNEZ *et al.*, s.d., n.p.).

Embora alguns autores apresentados até aqui indiquem os pares como possíveis observadores, vamos considerar, neste trabalho, o coordenador pedagógico nesse papel, já que ele é o sujeito central desta pesquisa e, no Brasil, o representante da equipe gestora que está à frente dos processos pedagógicos na escola.

Para Domingues (2013),

A tarefa da formação atribuída ao coordenador pedagógico não está limitada à observação da aula e à análise da prática, mas à articulação de toda reflexão sobre as questões pedagógicas da escola, podendo ser um instrumento para desvelar os condicionantes da prática docente e criar um ambiente de cooperação e de pesquisa que possibilite ao professor colocar-se no papel de investigador de seu próprio fazer e de idealizador das transformações necessárias para gerar a aprendizagem dos alunos. (2013, p. 188).

Sendo assim, podemos dizer que, antes mesmo de iniciar a observação da aula, o coordenador já tem várias tarefas importantes para que ela aconteça da melhor maneira possível. Por vezes, ao perguntar se algum coordenador ou outro membro da equipe gestora realiza observações de aula, muitos dizem que sim, que passam diariamente em todas as salas. Apesar de essa ser uma ação importante para

⁶⁷ É essencial ter um propósito definido de observação, caso contrário, o processo de sistematização e análise torna-se complicado e inútil. (MARTÍNEZ *et al.*, s.d, n.p, tradução nossa)

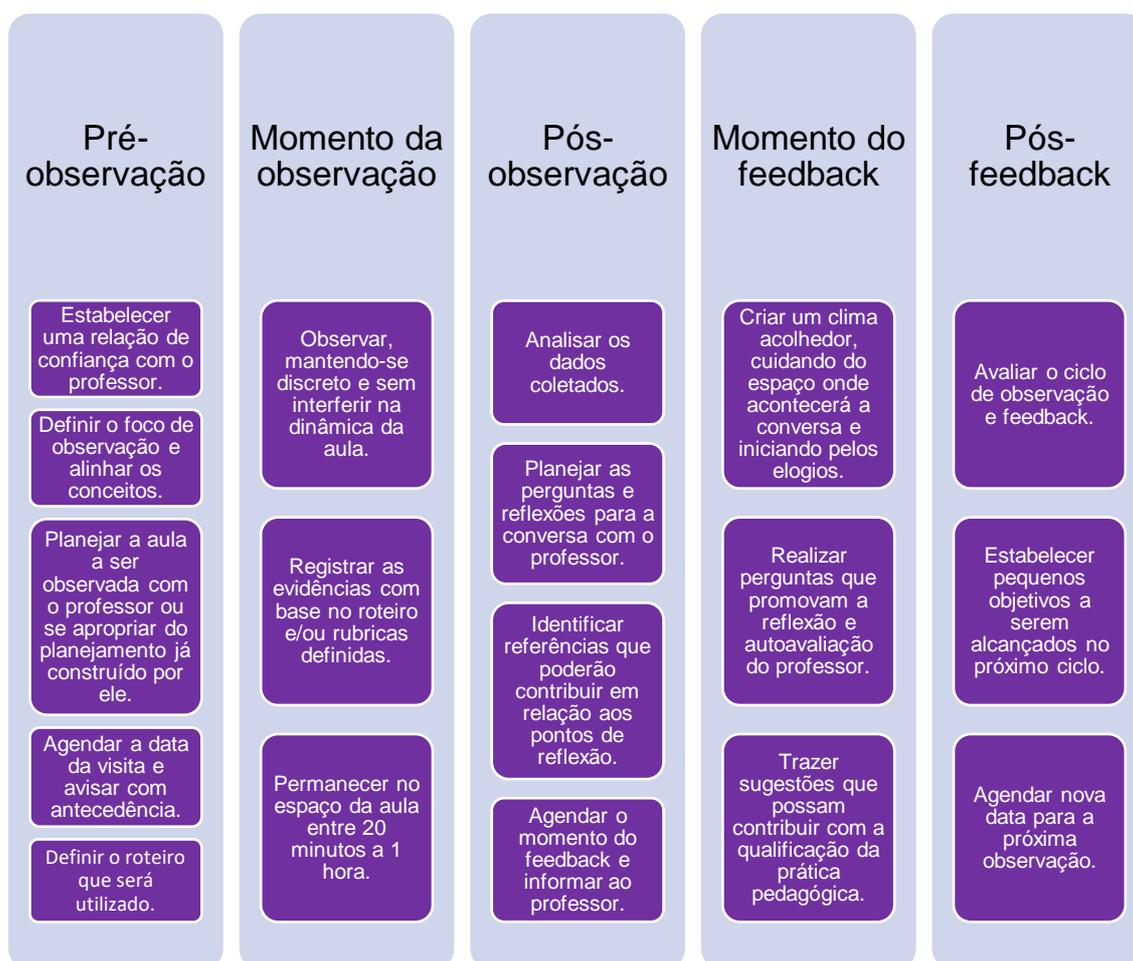
⁶⁸ O observador, que pode fazer parte da equipe de gestores de ensino ou pares, tem o propósito fundamental de levar os professores a situações de desenvolvimento profissional que melhoram seu desempenho. Nessa perspectiva, o observador não deve fazer julgamentos, mas sim gerar situações de reflexão e aprendizagem em processos de acompanhamento do professor, que leva em consideração o feedback, a modelagem e o treinamento. (MARTÍNEZ *et al.*, n.d., n.p., tradução nossa).

acompanhar o dia a dia da escola, estamos falando de uma observação formativa, que tem como objetivo apoiar o desenvolvimento docente e promover a melhoria da aprendizagem de todos os alunos, como já mencionamos anteriormente.

Desse modo, não é possível realizá-la apenas numa visita rápida e sem planejamento. Ao contrário, ela requer muito planejamento e a necessidade de alinhamentos já trazidos no tópico anterior.

Abaixo, destacamos, então, os pontos-chave para um ciclo de observação de aula, sintetizando as ideias dos autores aqui representados, considerando o papel do coordenador pedagógico no acompanhamento e na formação continuada dos professores na escola.

Figura 10 – Ciclo de observação de aula



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Embora cada uma dessas etapas seja importante ao longo do processo, acreditamos que o momento do feedback seja o mais oportuno para as reflexões e tomada de consciência que se pretende promover para uma mudança de prática.

Por isso, vamos nos aprofundar um pouco mais sobre ele a seguir.

3.4.3 Características de um bom feedback

Considerando a importância do feedback no ciclo de observação como ferramenta para o desenvolvimento dos professores, queremos trazer aqui as

considerações de diferentes autores sobre o tema, ampliando ainda mais nosso olhar sobre ele.

Vamos começar retomando o conceito de feedback. Para Pérez,

O feedback ou retro-alimentação é uma informação que se dá a outra pessoa relativamente à sua forma de fazer as coisas ou ao seu comportamento, e que tem por finalidade melhorar ou corrigir atitudes, capacidades ou comportamentos (2009, p. 47).

Para Moscovici (1995) o feedback eficaz ajuda o indivíduo a melhorar seu desempenho e alcançar seus objetivos.

Acreditamos que esses dois aspectos sintetizam nosso entendimento sobre o feedback na educação: ele é uma informação oferecida ao professor de maneira dialógica e tem por finalidade apoiar o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e de práticas pedagógicas por meio de reflexões proporcionadas pelo seu interlocutor (no caso, o coordenador pedagógico), ajudando-o a melhorar seu desempenho e a alcançar os objetivos traçados.

A partir dos estudos de Tuytens e Devos, os autores corroboram a afirmação de que o feedback é uma ferramenta importante nesse processo de desenvolvimento docente.

First, feedback is essential for the improvement of teaching in schools since feedback stimulates teachers to optimize their professional learning and to improve their practice. Hence, we regard the professional learning of teachers as a first response to the feedback (intended response) before actually changing their teaching practice (the actual response). (2011, p. 892).⁶⁹

Essa afirmação evidencia uma questão que temos discutido ao longo do texto, indicando que temos duas respostas pretendidas nesse processo: a primeira delas é o desenvolvimento e aprendizado profissional do professor, e a segunda é a mudança efetiva da prática. Os autores entendem que a mudança na prática é uma consequência desse desenvolvimento e aprendizado, ou seja, ela não é automática;

⁶⁹ Em primeiro lugar, o feedback é essencial para a melhoria do ensino nas escolas, uma vez que o feedback estimula os professores a otimizar seu aprendizado profissional e a melhorar sua prática. Portanto, consideramos a aprendizagem profissional dos professores como uma primeira resposta ao feedback (resposta pretendida) antes de realmente mudar sua prática de ensino (a resposta real). (TUYTENS; DEVOS, 2011, p. 892, tradução nossa)

é preciso que o feedback provoque a reflexão e o aprendizado do professor, para que se transforme em novas práticas.

Os autores apontam, também, esse processo como um movimento de avaliação não apenas somativa, na qual não há muito espaço para a reflexão pós-observação e o foco principal é a continuidade no emprego, mas como um processo de avaliação formativa, que permite e estimula o desenvolvimento profissional de cada educador.

Além disso, eles revelam que um bom feedback nem sempre gera melhorias no desempenho dos professores. Algumas variáveis interferem significativamente para isso, como, por exemplo, a satisfação dos professores com o coordenador e com o feedback oferecido, o carisma e inspiração dessa liderança. Outro ponto mencionado é de que o feedback oferecido só leva à melhoria da prática quando os professores o percebem como preciso e útil. Por isso a importância de aprofundarmos um pouco mais sobre ele.

Alarcão, ao falar do processo de supervisão, menciona, também, sobre o feedback co-construtivo que “[...] integra feedbacks orientadores da acção e do pensamento de um modo interactivo, dialógico, o qual ajuda a compreender o que se faz e se observa através do questionamento e da reflexão conjuntas” (2020, p. 85).

Apesar de suas pesquisas estarem mais focadas no feedback oferecido aos alunos, Shute traz alguns aspectos que podem agregar à discussão, indicando dois tipos diferentes de feedback:

O feedback diretivo é aquele que diz ao aluno o que precisa ser corrigido ou revisado. Tal feedback tende a ser mais específico em comparação com o feedback facilitador, que fornece comentários e sugestões para ajudar a orientar os alunos em sua própria revisão e conceituação. (2008, p.158).

Ele aponta que o feedback específico fornece informações sobre respostas ou comportamentos específicos e, por isso, tende a ser mais diretivo do que facilitador. Acrescenta, também, que o feedback sem especificidade pode ser visto como inútil.

Essa dose entre o específico e o facilitador irá depender do grau de autonomia e maturidade do professor para compreender e colocar em prática aquilo que for discutido nas conversas pós-observação. Quando o professor ainda não tem maturidade suficiente para fazer uso do feedback facilitador, é importante que o

coordenador seja mais diretivo e forneça feedbacks mais específicos, ao passo que, quando esta rotina de reflexão e formação já estejam mais consolidadas, é possível fornecer feedbacks que ofereçam comentários, questionamentos e sugestões que orientem o professor a encontrar o melhor caminho para colocar em prática o que foi discutido.

A partir da experiência de observação para a formação continuada e para avaliação formal dos professores, Reis apresenta dois tipos de feedback:

O **feedback correctivo**, bastante pormenorizado, será utilizado em situações nas quais o comportamento observado não coincida com o desejado e em que se pretenda que o professor tome consciência da necessidade de mudança. Requer um período de tempo para o professor reflectir e reagir à crítica efectuada. Nesse mesmo contexto avaliativo, também se poderá utilizar o **feedback confirmativo**, menos pormenorizado, sempre que se deseje destacar o que o professor fez bem. Frequentemente, no início das reuniões pós-observação, destacam-se os aspectos positivos em detrimento dos aspectos mais fracos, privilegiando-se o feedback confirmativo. [...] ambos os tipos de feedback são bastante poderosos na estimulação da mudança. (2011, p. 56, grifo nosso).

Ainda nessa linha, o autor aponta que o feedback corretivo pode ter dois modos de serem realizados:

Enquanto o **feedback destrutivo** – centrado exclusivamente nos pontos fracos e em aspectos fora do controlo do professor – pode ser entendido como um ataque pessoal, o **feedback construtivo** é mais produtivo, sendo mais descritivo do que avaliativo e centrando-se nos comportamentos que o professor tem a possibilidade de alterar e não na sua pessoa. (REIS, 2011, p. 56, grifo nosso).

Um último ponto a respeito do feedback é em relação ao tempo. Essa conversa não pode ultrapassar uma semana após a aula para acontecer, pois caso contrário ela poderá perder seu impacto e sua importância, dificultando, inclusive, a retomada do que aconteceu (GIOVANI; TAMASSIA, 2013). Alguns autores estimam um intervalo até menor, como Zepeda (2005), que sugere que o feedback seja feito em até dois dias após a observação, sob pena de os professores perderem a motivação para o aprendizado que poderão ter com esta oportunidade de refletirem sobre a prática.

Para finalizar, queremos salientar que o simples fato de dar um feedback, não significa que estamos, automaticamente, contribuindo com o professor. “É difícil aceitar nossas ineficiências e ainda mais admiti-las para os outros publicamente” (MOSCOVICI, 1995, p. 55). Se não cuidarmos da forma como o fazemos, podemos criar uma barreira para a mudança e para a abertura desse processo, além de

prejudicar a parceria entre coordenador e professor, dificultando o diálogo e o movimento em direção às mudanças necessárias. Por isso, reforçamos, novamente, a importância da confiança e da cumplicidade para que ambos estejam alinhados quanto aos objetivos dessa ação.

Considerando os desafios e os benefícios apontados pelos estudiosos do tema, em diferentes países, buscaremos entender, no próximo capítulo, como isso se revela na prática dos coordenadores pedagógicos em diferentes escolas do país, a partir da pesquisa de campo realizada por meio de questionário e entrevistas com diferentes profissionais.

CAPÍTULO 4 - PERCURSO METODOLÓGICO

Vamos tratar a seguir sobre o percurso metodológico percorrido para a coleta e produção de dados, o contexto e a exposição dos encaminhamentos da análise de dados durante esse processo. Para isso, vamos dividi-lo em alguns pontos principais:

1. tipo de pesquisa
2. instrumentos para coleta e produção dos dados (questionário do tipo survey e entrevista semiestruturada);
3. contexto da pesquisa;
4. metodologia para análise a partir dos dados quantitativos e qualitativos dos questionários e das entrevistas realizadas e
5. perfil dos participantes.

A seguir, vamos detalhar cada um deles.

4.1 Tipo de pesquisa

Este percurso metodológico tem como base a pesquisa quali-quantitativa, que parte de dados coletados e produzidos junto a educadores que atuam ou atuaram como coordenadores pedagógicos em escolas de diversas regiões do Brasil.

Para Ruiz, a escolha do método é muito importante nesse processo. Ele explica que “A palavra método é de origem grega e significa o conjunto de etapas e processos a serem vencidos ordenadamente na investigação dos fatos ou na procura da verdade” (1996, p. 137).

De acordo com Moscoso (2017), esse tipo de pesquisa pode ser metodologicamente chamado de método misto, o qual permitiria um nível de compreensão aprofundado do objeto de pesquisa e, conseqüentemente, dos resultados, de modo a trazer a complexidade do fenômeno estudado.

Embora ainda haja discussões a respeito das concepções por trás dos métodos qualitativos e quantitativos, sendo estes últimos, muitas vezes, atribuídos a pesquisas de cunho mais positivista (MOSCOSO, 2017), acreditamos que eles sejam bastante

úteis para a proposta aqui apresentada, mantendo o rigor necessário aos textos científicos.

Por um lado, trará dados mais específicos em relação ao perfil dos participantes e a algumas práticas por eles indicadas, identificando se têm sido implementadas (pelos próprios participantes).

Por outro, revelará o que favorece a implementação dessas práticas e o que dificulta essa implementação, trazendo os aspectos qualitativos que são importantes para essa discussão e que serão coletados e produzidos, conforme os instrumentos apresentados nos próximos itens deste capítulo.

Em relação aos aspectos qualitativos da pesquisa, Chizzotti (2005) indica que, nessa abordagem, os pesquisadores procuram estudar os fenômenos e compreendê-los a partir da perspectiva de outras pessoas, o que será imprescindível nesta pesquisa, já que precisaremos ouvir a voz dos coordenadores pedagógicos e dos professores, para entender o que pensam, como fazem ou por que não fazem o acompanhamento pedagógico em sala de aula.

Franco aponta que “[...] a interpretação dos dados só pode se realizar no contexto” (2003, p. 200). Assim, será importante considerar os contextos da pesquisa, a fim de compreender as nuances encontradas nos dados produzidos a partir dos questionários e entrevistas, e fazer uma análise mais adequada. Para ela, “O conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca o explicativo; parte do observável e vai além, através dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação [...]” (FRANCO, 2003, p. 200).

Desse modo, do ponto de vista qualitativo da pesquisa:

Será preciso saber trabalhar para além do observável, saber construir os referenciais teóricos que podem se mostrar adequados à busca da complexidade do concreto e saber, com recurso da teoria, retornar ao empírico para melhor compreendê-lo. Apenas trabalhando desta forma pode a pesquisa em educação superar a histórica dicotomia entre teoria e prática, pois, na práxis, encontra-se a concretização da teoria e a teorização da prática. (FRANCO, 2003, p. 201).

Moscoso (2017) apresenta cinco modalidades de métodos mistos, a saber: triangulação, complementariedade, desenvolvimento, iniciação e expansão.

Para esta pesquisa, entendemos que as modalidades de triangulação e complementariedade serão mais apropriadas para nossa análise, já que a primeira se

refere ao aumento da validade dos conceitos e resultados, buscando a convergência e correspondência dos resultados dos dois métodos (qualitativos e quantitativos), e a segunda, que, de acordo com o autor, aumenta a relevância e validade dos conceitos e resultados da pesquisa (MOSCOSO, 2017).

Com base nas orientações do autor e considerando a opção pelo uso do método misto, organizamos o percurso metodológico em algumas etapas, descritas abaixo:

- **Etapa 1** - parte quantitativa: aplicação do questionário cujo objetivo foi obter uma primeira aproximação ao objeto de estudo, analisando as condições declaradas pelos coordenadores para o acompanhamento pedagógico em sala de aula, seu perfil pessoal e profissional e o contexto no qual está inserido.
- **Etapa 2** - desenvolvimento: com base nos dados recolhidos nas questões fechadas do questionário na etapa 1, organizamos as informações a partir da recorrência das respostas para servir de base para a produção de dados qualitativos, permitindo determinar os aspectos que devem ser revisitados por meio das entrevistas e da análise das questões abertas do questionário, considerando os resultados das fases quantitativa e qualitativa como dois tipos diferentes de dados, porém complementares.
- **Etapa 3** - parte qualitativa: descrição do conjunto de aspectos que contribuem ou dificultam o acompanhamento pedagógico em sala de aula e análise das variáveis apresentadas pelos participantes.
- **Etapa 4** - complementaridade: o objetivo desta fase foi o confronto dos dados obtidos ao longo de todas as fases anteriores, entendendo os resultados das fases quantitativa e qualitativa como dois tipos diferentes de dados, mas que retratam o mesmo objeto de estudo sob perspectivas específicas.
- **Etapa 5** - interpretação e teorização: nesta última fase, realizou-se a análise e interpretação dos dados de forma a identificar hipóteses emergentes, buscando referências nas teorias trazidas pelos diversos autores estudados na fundamentação teórica, tomando-se como base o contexto (descrito quantitativamente por meio do questionário) e as condições declaradas pelos coordenadores para o acompanhamento pedagógico em sala de aula

(descritas qualitativamente nas questões abertas do questionário e nas entrevistas), propondo possíveis recomendações ao final do trabalho.

Procuraremos, a seguir, explicitar o contexto, os critérios empregados na definição dos participantes e os instrumentos utilizados para a coleta e produção dos dados para o *corpus* desta pesquisa.

4.2 Instrumentos para coleta e produção dos dados

Para buscar respostas, com base nos objetivos da pesquisa, optou-se por trabalhar com alguns instrumentos que pudessem trazer tanto as ideias que os participantes possuíam sobre o tema, como as práticas que já haviam implementado, entendendo os benefícios encontrados por eles e quais aspectos ainda dificultam sua implementação, de maneira efetiva e sistematizada, no dia a dia da escola.

Para isso, foram utilizados questionários do tipo *survey*, com perguntas fechadas, que pudessem caracterizar os participantes da pesquisa e entender os dados referentes à sua escola – número de professores, número de observações realizadas em média etc. – e questões abertas, que ajudassem a identificar os aspectos facilitadores e dificultadores para o acompanhamento pedagógico em sala de aula.

A partir do questionário, foram selecionados alguns participantes para um aprofundamento em relação às respostas iniciais, que pudessem esclarecer um pouco mais sobre essa ação dentro da sua rotina, por meio de entrevistas semiestruturadas.

A seguir, detalhamos melhor cada um destes instrumentos.

4.2.1 Questionário do tipo *survey*

Para caracterizar os participantes da pesquisa e produzir os dados a serem utilizados na etapa 1, indicada no início deste capítulo, recorreu-se ao questionário on-line do Google.

Faleiros *et al.* fizeram uso dos questionários on-line em suas pesquisas na área da saúde e apresentaram diversas vantagens no uso dessa ferramenta, que se aplicam, também, nas pesquisas em educação, como:

1. possibilidade de captar participantes de diversas localizações geográficas com baixo custo;
2. capacidade de imparcialidade e anonimato não expondo os participantes à influência da pessoa do pesquisador;
3. possibilidade de comodidade aos participantes, que respondem o instrumento no momento que lhes é mais apropriado;
4. facilidade do pesquisador em aplicar o instrumento a vários participantes;
5. como os dados são inseridos eletronicamente e automaticamente transformados em banco de dados, os erros e os gastos com a digitação são eliminados;
6. recursos visuais e áudios podem ser incluídos para facilitar o preenchimento do instrumento, e os pesquisadores podem controlar o número de questionários preenchidos em tempo real. (2016, p. 5).

Por outro lado, alertam para uma dificuldade no entendimento de alguns respondentes que possa limitar as respostas, a exclusão de pessoas que tenham dificuldade no acesso à internet ou até mesmo ao uso da ferramenta, limitando a participação de determinado público na pesquisa, além de não ser possível conhecer as circunstâncias em que o questionário foi respondido.

De todo modo, acreditamos que os benefícios no uso da ferramenta sejam ainda compensadores e alinhados às necessidades dessa pesquisa, por isso a escolha por esse instrumento.

O questionário foi elaborado a partir dos objetivos que a pesquisa buscava investigar, apresentados na introdução deste trabalho, e, após uma primeira versão, foi realizado um pré-teste com um pequeno grupo de cinco pessoas para verificar o entendimento e o formato das questões elaboradas.

No primeiro semestre de 2020, após os ajustes iniciais, o questionário foi enviado por e-mail para uma base de dados com aproximadamente 2000 coordenadores para uma testagem prévia, a fim de entender se ele poderia contribuir para a produção dos dados necessários para a pesquisa. Obtivemos um percentual de 5,5% de respostas, que nos permitiram avaliar a qualidade das questões e dos resultados produzidos, além de trazer alguns dados para apreciação da banca, no momento da qualificação.

Após a qualificação, ajustamos as questões e alinhamos o público a partir das orientações trazidas pela banca em relação ao recorte, para definirmos se o foco seriam os professores polivalentes ou os especialistas, já que eles possuem algumas especificidades no seu perfil e atuação.

Por esse motivo, o questionário foi revisado e reenviado por e-mail para os 111 educadores que já o haviam respondido na fase de testes, antes da qualificação, convidando-os a participarem da nova rodada, nesta fase da pesquisa.

Buscando ampliar a abrangência inicial, o questionário foi enviado, também, para outros educadores de diferentes lugares do Brasil, de maneira aleatória, por meio de mensagens pessoais ou em grupos de WhatsApp, para que pudessem responder ou distribuir para os coordenadores pedagógicos com os quais tivessem contato, trazendo uma representatividade em diferentes contextos.

Foram obtidas 223 respostas válidas.

As primeiras 19 perguntas do questionário tinham como objetivo a caracterização dos participantes. As duas últimas foram destinadas a entender a disponibilidade dos respondentes em fazerem parte de uma segunda fase de aprofundamento dos dados coletados. Além disso, havia um campo aberto para observações ao final.

O questionário contou, ainda, com oito questões focadas no tema da pesquisa, a fim de investigar como essa prática tem acontecido nas escolas nas quais os respondentes atuam e quais os desafios para que ela aconteça, sendo duas perguntas abertas e seis questões fechadas, com alternativas de múltipla escolha ou com caixas de seleção, de modo a identificar de maneira mais direcionada os pontos que gostaríamos de entender dentro do foco da pesquisa: o acompanhamento pedagógico em sala de aula e os demais aspectos que perpassam por essa ação.

Além disso, em cinco perguntas, das seis fechadas, havia a possibilidade de selecionar o campo “outros” e responder algo que não estivesse contemplado nas opções de resposta.

Desse modo, o questionário completo totalizou 29 perguntas, mais um campo para observações gerais, como pode ser observado ao final deste trabalho. (Apêndice 7)

A maioria das perguntas eram de caráter obrigatório, exceto aquelas que dependiam de respostas anteriores, como a carga horária da formação e o ano de realização (só para quem tinha assinalado que havia feito alguma formação sobre o tema), quais as dificuldades encontradas por quem não realiza esse tipo de

intervenção e quais as estratégias utilizadas por quem já realiza, para garantir a organização dessa ação na rotina.

O questionário permaneceu aberto durante cinco meses, após ter sido prorrogado, buscando ampliar o número de respondentes iniciais.

Para fins de fidedignidade e confiabilidade da pesquisa, foram apresentados aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que estivessem cientes das normas que regem a conduta ética da pesquisadora e da pesquisa, explicitando a voluntariedade de sua participação, o livre esclarecimento de dúvidas e a possibilidade de optarem por desistir do processo a qualquer tempo, se achassem que algo não atendia à sua expectativa dentro do processo.

4.2.2 Entrevista semiestruturada

Para buscar o aprofundamento necessário para o entendimento do nosso objeto de pesquisa, previsto na etapa 2 do percurso metodológico, optamos por trabalhar com as entrevistas semiestruturadas.

Elas são uma importante fonte de pesquisa e produção de dados, visto que, durante a conversa, o pesquisador pode trabalhar com um roteiro pré-estruturado, mas pode, também, lançar mão de outras questões que elucidem pontos ainda obscuros ou que precisem de maior aprofundamento. De acordo com Lankshear e Knobel:

[...] nas conversas ou entrevistas há mais oportunidades de “descartar” coisas ou ter a memória ativada (por exemplo, por meio de uma questão de sondagem ou de acompanhamento) que talvez não sejam apresentadas por situações em que há apenas respostas escritas. (2008, p. 151).

André e Lüdke (1986) apontam as entrevistas como uma das principais técnicas de trabalho utilizadas nas Ciências Sociais, mas alerta para o cuidado com a hierarquia que pode se estabelecer entre o pesquisador e o entrevistado. De acordo com as autoras, é preciso que se crie um clima de interação numa atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, principalmente em entrevistas semiestruturadas, como é o caso da nossa, já que não exige uma rigidez na ordem das questões, permitindo certa flexibilidade e fluindo de maneira mais autêntica, ganhando vida no diálogo entre entrevistado e entrevistador.

As autoras apontam, ainda, a necessidade de respeito ao entrevistado, tanto no agendamento prévio quanto no preparo do momento e local onde será feita a entrevista. Além disso, é importante uma adequação no uso de um vocabulário mais ajustado ao participante que será entrevistado, tomando-se especial cuidado para que não se façam induções, levando-o a uma resposta “desejada”.

No nosso caso, a entrevista aconteceu de maneira virtual, com o uso da plataforma Google Meet, já que os participantes selecionados para essa fase estavam em diferentes estados do Brasil. Desse modo, optou-se pelo uso da ferramenta de videoconferência que permitisse essa interação individualizada, mesmo a distância e sem um custo adicional ou tempo para esse deslocamento.

Além disso, o recurso em vídeo permitiu à pesquisadora manter um contato visual com as pessoas enquanto falavam, aumentando a conexão e concentrando-se não só no que estava sendo dito, mas nas expressões, que ajudavam a compreender os sentimentos inerentes às questões apresentadas durante a conversa e, ao mesmo tempo, eliminando-se a necessidade de anotar tudo que estava sendo falado. De qualquer modo, foi importante fazer algumas anotações para apoiar análises posteriores, facilitando, assim, a localização de trechos importantes que necessitassem ser revisitados em cada entrevista.

Tivemos apenas uma exceção, pois uma das coordenadoras estava em um local com difícil acesso à internet no dia da entrevista, e tivemos que mudar para a ferramenta de WhatsApp, inicialmente por vídeo, mas em seguida, depois da perda de conexão por mais de uma vez, optamos apenas pelo áudio para garantir o término daquele momento. Nesse caso, a dificuldade no registro foi um pouco maior, porém, ainda assim, foi possível recuperar todas as informações trazidas no momento da conversa.

Para o registro das entrevistas, fizemos a opção pela gravação do áudio e do vídeo, a fim de não perder nenhum detalhe, sempre com o consentimento do entrevistado, exceto no caso mencionado em que a gravação foi apenas de áudio.

De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p.173):

Os pesquisadores também precisam ter em mente que tomar notas durante as entrevistas é uma tarefa trabalhosa e não muito adequada para aquelas que duram mais de 10 a 20 minutos. Uma combinação do uso de dispositivos de gravação e tomar notas é frequentemente uma abordagem útil para a coleta de dados verbais. As notas funcionam como um suporte, se a gravação falhar, e como informações úteis de manejo dos dados, para resumir o conteúdo da fita de forma prontamente acessível.

Nesse caso, adaptando para os atuais recursos tecnológicos disponíveis, os meios de gravação foram todos digitais, como já mencionamos, o que facilitou bastante o processo.

Foi organizado um roteiro prévio para as coordenadoras (Apêndice 8) e para os professoras (Apêndice 9) que pudessem orientar a conversa durante as entrevistas e buscar complementar as informações iniciais, respondidas no questionário.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com quatro coordenadoras e duas professoras selecionadas posteriormente.

Como as professoras foram inseridas num segundo momento, após a entrevista, enviamos um formulário, por meio de um link próprio, para que pudessem preencher com informações básicas que nos permitissem conhecer o perfil de cada uma delas, e que apresentaremos no perfil dos participantes descrito mais adiante (Apêndice 10).

Para facilitar a apreciação, após a finalização de cada uma das entrevistas, foi feita a transcrição do material, a fim de compor o *corpus* do trabalho e facilitar a análise das informações produzidas.

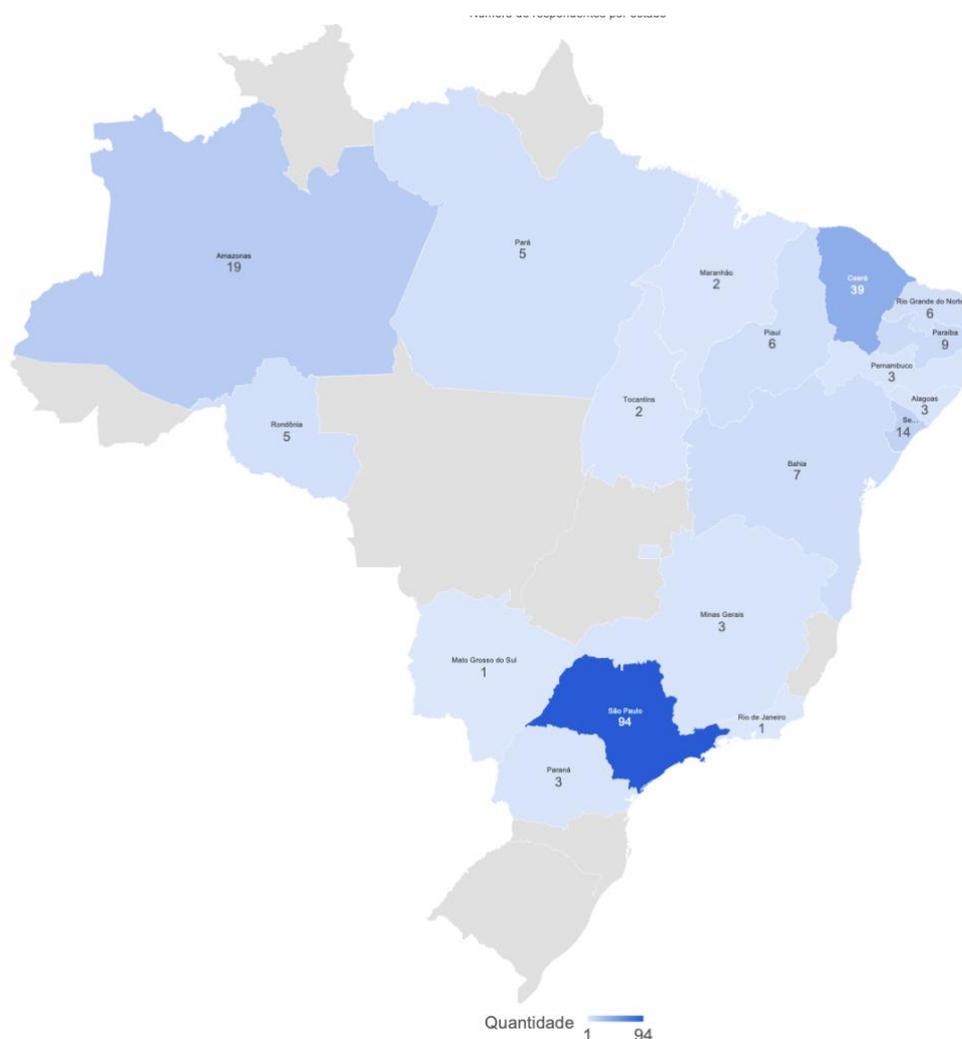
4.3 Contexto da pesquisa

Para entender como a prática de observação de aula tem acontecido nas escolas, e de que maneira ela tem se mostrado eficiente (ou não) nesse processo de acompanhamento pedagógico, convidamos coordenadores pedagógicos a participarem da pesquisa, compartilhando suas experiências em escolas de diferentes lugares do Brasil, como veremos a seguir.

No que se refere à localização dos participantes, tivemos uma boa representatividade em relação às diferentes regiões do país, exceto nas regiões sul e

centro-oeste, nas quais tivemos apenas três e dois respondentes, respectivamente. Os estados com a cor mais escura no mapa indicam maior número de participantes, predominando os estados de São Paulo, Ceará e Amazonas.

Gráfico 1 - Localização geográfica dos participantes



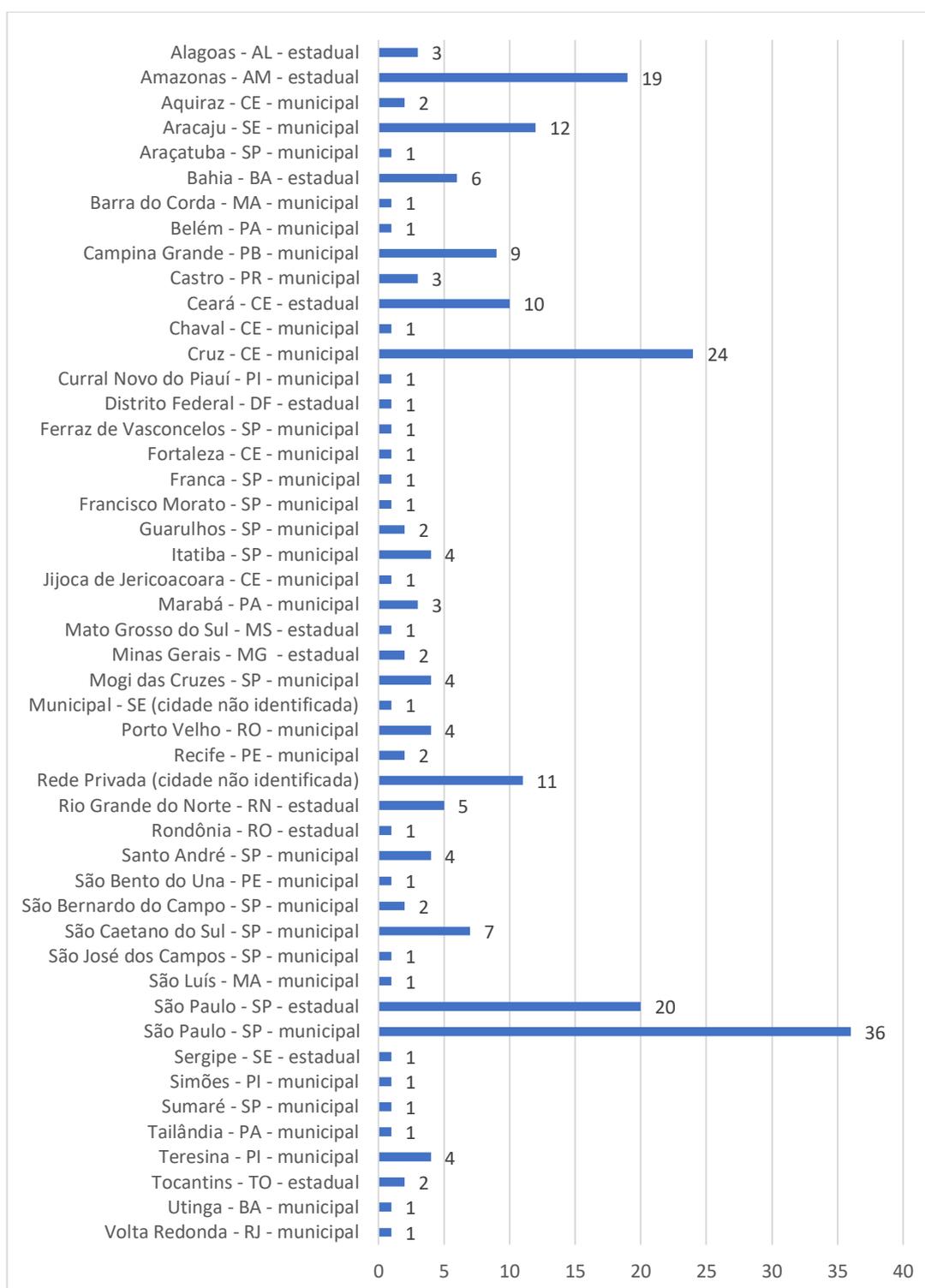
Fonte: Plataforma Bing e formulário do Google Drive, 2022.

Essa abrangência permite ter um panorama de diferentes culturas e orientações funcionais quanto ao trabalho do coordenador, possibilitando uma análise mais ampla do cenário nacional.

Ao analisar a rede de ensino na qual os participantes atuam, percebemos que, nos estados do Ceará, Bahia, São Paulo, Rondônia e Sergipe, temos participantes distribuídos entre as redes municipais e estaduais.

Nas demais unidades da federação, participaram educadores somente da rede estadual ou municipal, sendo 11 redes estaduais e 37 municipais diferentes, além de 11 escolas particulares que tiveram participação no questionário. Veja a distribuição das escolas no gráfico abaixo:

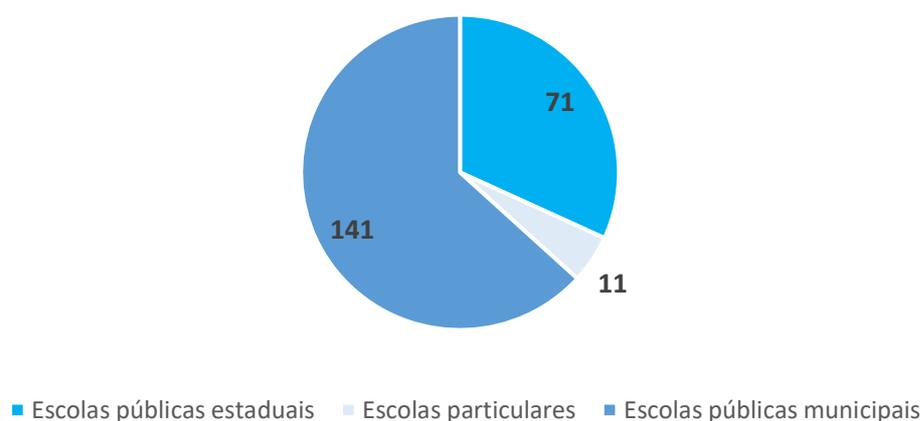
Gráfico 2 - Redes de ensino de origem dos respondentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Entre os respondentes, tivemos representantes de escolas públicas estaduais e municipais, sendo o número das escolas municipais o dobro do número das estaduais. Tivemos, também, algumas escolas particulares, porém, não foram mencionados os nomes dos municípios de suas unidades.

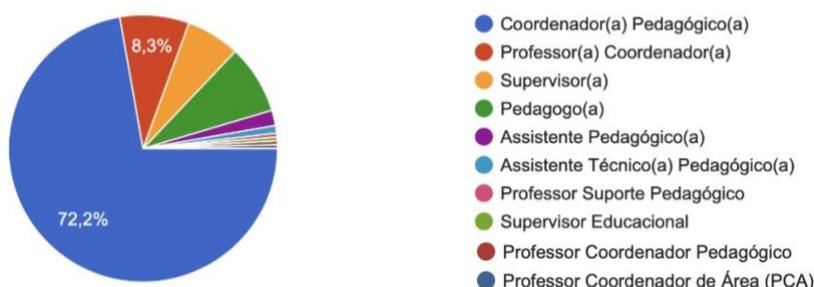
Gráfico 3 – Distribuição das escolas por tipo de rede



Fonte: Formulário do Google Drive, 2022.

Com relação à nomenclatura utilizada nas redes dos respondentes, embora a maioria (72%) utilize o termo coordenador pedagógico para identificar a função, percebemos uma grande variedade, como mencionado no capítulo inicial. Em cada contexto, esse profissional é identificado e visto de determinada maneira e com determinadas atribuições, o que, por vezes, dificulta essa clareza no desenvolvimento de suas funções e no seu papel dentro do espaço escolar.

Gráfico 4 – Nome da função ocupada por quem atua na coordenação pedagógica nas diferentes redes de ensino

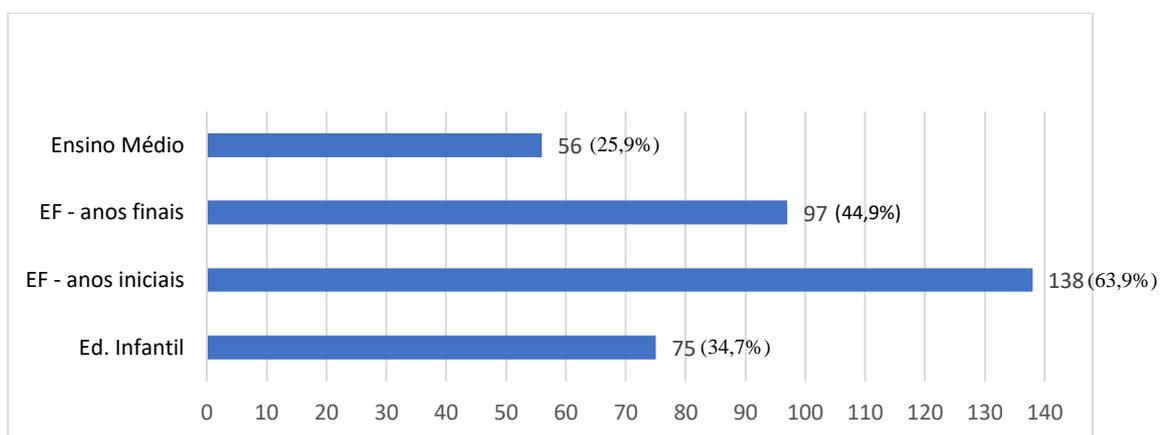


Fonte: Formulário do Google Drive, 2022.

Ainda em relação aos participantes da pesquisa, dado que a pesquisa abrangeu dois instrumentos diferentes, esses participantes envolvidos foram escolhidos com base em critérios diferenciados, como veremos a seguir.

Em relação às etapas de ensino em que atuam os respondentes do questionário aplicado na primeira fase, percebemos uma predominância dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como podemos analisar a partir do gráfico a seguir, embora tenhamos representantes de todas as etapas, sendo uma amostra bem abrangente em relação a essa experiência com as diferentes faixas etárias.

Gráfico 5 - Etapa de ensino que a escola em que atua ou atuou como coordenador atende



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como já mencionado, seguindo as orientações sugeridas pela banca de qualificação, optamos por focar nossa análise nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que os desafios provocados pelo acompanhamento pedagógico se tornam diferentes ao se trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental ou com o Ensino Médio, por exemplo.

Desse modo, ao fazer as análises das questões respondidas no formulário, iremos focar, no próximo capítulo, apenas nos 138 coordenadores que atuam ou atuaram em escolas com os anos iniciais do Ensino Fundamental, delimitando, assim, os participantes da pesquisa e o campo de atuação.

Vamos explicar melhor, a seguir, essa delimitação dos participantes.

4.3.1 Definição dos participantes para o questionário

O questionário, tipo survey, foi enviado para educadores de todo o Brasil, de maneira aleatória, por meio de mensagens pessoais ou em grupos de WhatsApp, para que pudessem responder ou distribuir para os coordenadores pedagógicos com os quais tivessem contato, buscando uma representatividade em diferentes contextos.

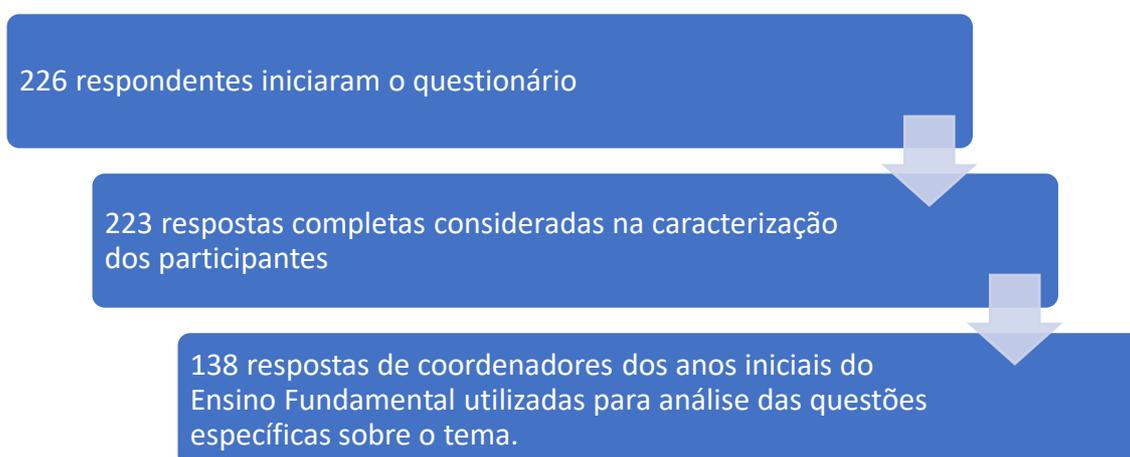
Também foram reenviados os links, por e-mail, para os 111 educadores que haviam respondido o questionário na fase de testes, antes da qualificação, convidando-os a participarem da nova rodada, nesta fase da pesquisa.

Obtivemos 223 respostas válidas, excluindo-se as três pessoas que disseram não ter interesse em continuar com a pesquisa após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Todas elas foram consideradas na análise das questões que utilizamos para a caracterização dos participantes.

Para a análise das questões referentes ao tema pesquisado, filtramos apenas os que atuam ou atuaram como coordenadores pedagógicos em escolas que trabalham com anos iniciais do Ensino Fundamental (138 pessoas), seguindo as recomendações da banca, já que o trabalho com professores polivalentes difere, em parte, do trabalho com especialistas. Desse modo, optamos por trabalhar apenas com o recorte dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 11 – Mapeamento dos participantes da pesquisa para análise dos questionários



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como estávamos em período de pandemia, por causa da COVID-19, algumas perguntas foram planejadas para entender se se tratava de uma prática recorrente e/ou se algo havia mudado devido ao contexto pandêmico.

4.3.2 Definição dos participantes para a entrevista

Para a fase de aprofundamento dos dados produzidos por meio dos questionários, foram convidados participantes que (i) ao preencherem o formulário, aceitassem participar de uma segunda etapa, e deixassem seu contato no final do questionário, (ii) que já tivessem atuado ou atuassem em escolas com anos iniciais do Ensino Fundamental aos responderem a pesquisa e (iii) estivessem na função de coordenador à época da resposta ao questionário.

Com isso, chegamos a 101 coordenadores ainda na função, dos quais 60 deles haviam manifestado interesse em contribuir com uma fase de aprofundamento da pesquisa e deixaram seu contato. Esse grupo representou 11 diferentes estados – Amazonas, Ceará, Maranhão, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe – e o Distrito Federal.

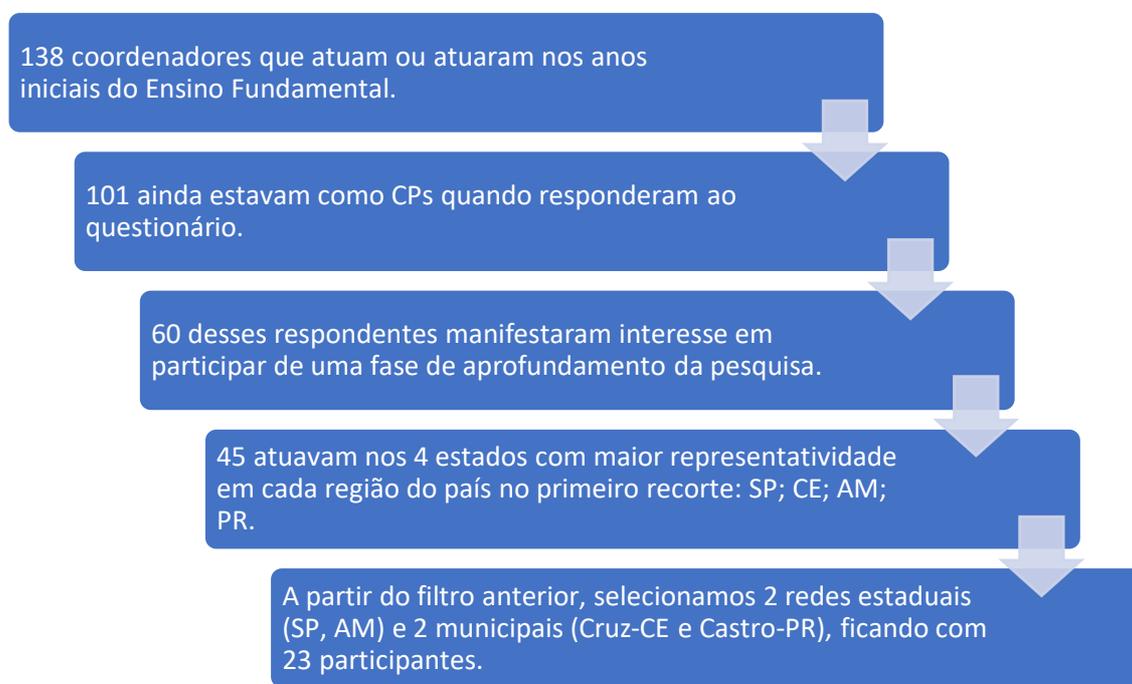
Para termos uma representatividade geográfica e de tipos de redes, optamos por convidar coordenadoras de redes estaduais e redes municipais para participarem das entrevistas, sendo uma de cada região do país, e escolhidas entre os estados em que tivemos maior número de respondentes em sua região, excluindo-se o centro-oeste, onde só tivemos um respondente e que não se candidatou a participar dessa etapa de aprofundamento.

Nossa hipótese é de que os desafios para a prática do acompanhamento pedagógico e desenvolvimento profissional docente por meio da observação de aula sejam comuns às diferentes redes de ensino. Por isso, fizemos a opção de trazer essa diversidade para o aprofundamento nas entrevistas.

Desse modo, ficamos com as redes municipais de Castro-PR e Cruz-CE (que tinham o maior número de respondentes no estado) e as redes estaduais de São

Paulo e Amazonas, nas quais 23 pessoas compartilharam seus contatos para continuidade.

Figura 12 – Mapeamento dos participantes escolhidos para a entrevista



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como ainda tínhamos um número grande para as entrevistas, optamos por selecionar um representante de cada rede e, para isso, definimos, como critério de escolha, entrevistar duas pessoas que tivessem participado de formações específicas sobre o trabalho de acompanhamento do coordenador em sala de aula e duas que não tivessem. Assim, identificamos os respondentes em cada rede com esses perfis. Nas duas redes estaduais, optamos por escolher pessoas sem formação prévia e, nas redes municipais, escolhemos pessoas com formação anterior.

Como em São Paulo tínhamos duas participantes com esse critério, sorteamos uma delas. No Amazonas, inicialmente, não precisamos de sorteio; entretanto a coordenadora selecionada não pôde participar por dificuldades na agenda, e acabamos tendo que chamar a segunda opção. Porém, apesar dessa segunda opção ter respondido no questionário que havia participado de formações sobre o tema, descobrimos, durante a entrevista, que isso não tinha acontecido realmente. Sendo assim, foi possível manter o critério estabelecido inicialmente.

No município de Cruz, tivemos 12 respondentes para essa fase, dos quais 10 mencionaram ter tido formação oferecida pela rede, porém só uma indicou uma formação mais robusta, com mais de 100 horas de duração, por isso foi selecionada para a entrevista.

Em Castro, no Paraná, as três respondentes disseram ter participado de formações, sendo duas pela rede e uma por outra organização. Assim, optamos por convidar uma que havia feito formação por uma organização externa, para termos dois olhares diferentes nas duas redes municipais.

Assim, chegamos a quatro participantes: Carla, Elaine, Grace e Renata⁷⁰, que foram convidadas para as entrevistas, oriundas de diferentes estados do Brasil, buscando uma variedade maior de contextos, como é possível identificar na tabela abaixo:

Tabela 1 – Definição dos participantes selecionados para entrevista

Rede de ensino em que trabalha	Participantes que estavam como coordenadores à época do questionário em escolas com EF I	Não fez nenhuma formação sobre o tema	Fez formação na rede com mais de 100 horas	Fez formação com parceiro externo com mais de 100 horas
Amazonas (estadual)	2	1	1	0
São Paulo (estadual)	6	2 ⁷¹	4	0
Cruz – CE (municipal)	12	2	1	0
Castro – PR (municipal)	3	0	2	1

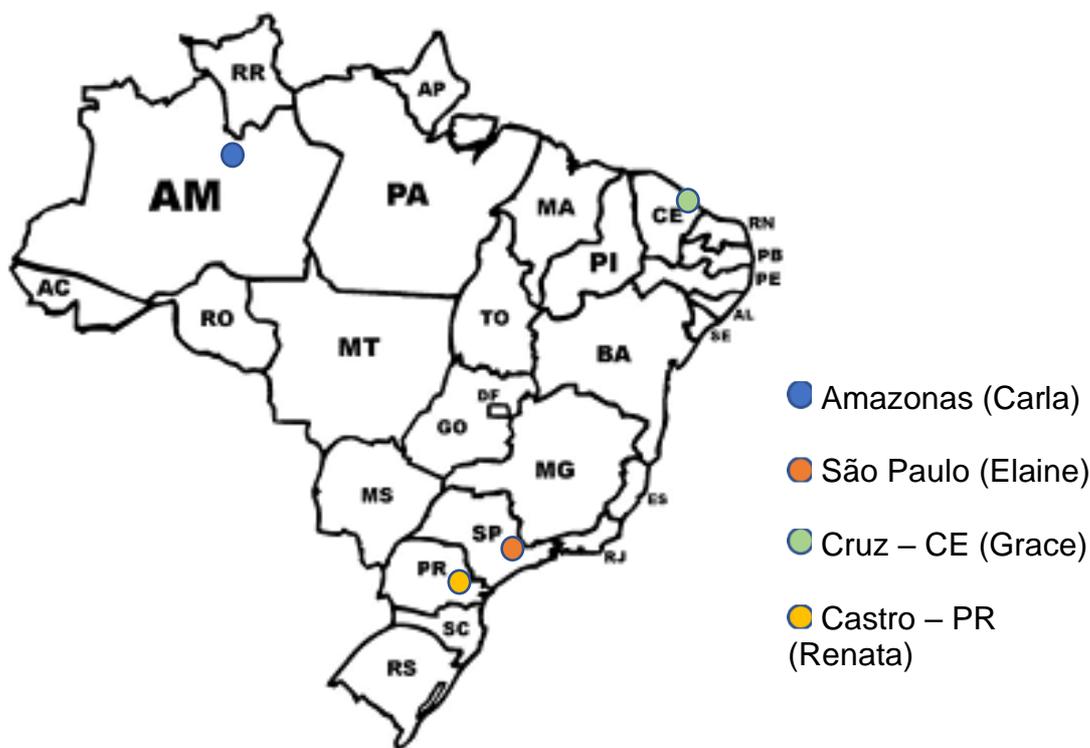
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

É possível observar no mapa onde estão localizadas as redes de ensino de cada participante selecionada para as entrevistas.

⁷⁰ Os nomes são fictícios, mas foram escolhidos em homenagem a coordenadoras com as quais já trabalhei em algum momento da minha carreira.

⁷¹ Sorteada apenas uma para a entrevista.

Figura 13 - Mapa com as redes de ensino das participantes selecionadas para a entrevista



Fonte: https://http2.mlstatic.com/D_NQ_NP_2X_922225-MLB45341156569_032021-F.jpg - adaptado pela autora, 2022.

Após a entrevista com as coordenadoras, como todas mencionaram fazerem ou terem feito uso da estratégia de observação de aulas para acompanhamento pedagógico em suas escolas, solicitamos que convidassem uma pessoa da equipe docente para que pudéssemos entrevistá-la, trazendo, também, a voz das professoras para a pesquisa.

Duas coordenadoras não conseguiram indicar nenhuma professora para a entrevista, possivelmente por não estarem mais atuando na coordenação da escola, neste momento.

As outras duas, das redes de Castro-PR e Cruz-CE, que ainda atuam na coordenação pedagógica da mesma escola que estavam à época do preenchimento dos questionários, indicaram uma professora de cada escola, as quais contatamos por WhatsApp para explicar os objetivos deste trabalho e agendarmos um horário para

a entrevista, realizada com ambas por meio do Google Meet, seguindo o roteiro pré-estruturado.

Após a entrevista, enviamos um link para que pudessem preencher um formulário com informações básicas que nos permitissem conhecer o perfil de cada uma delas, e que apresentaremos no perfil dos participantes, que descreveremos mais adiante.

4.4 Metodologia para análise a partir dos dados quantitativos e qualitativos dos questionários e entrevistas

Com base nas questões respondidas nos questionários, foi possível mapear o perfil pessoal e profissional dos participantes e entender como algumas ações de acompanhamento têm sido desenvolvidas nas escolas dos mesmos, sob o ponto de vista apresentado por eles nos questionários, conforme descrito na etapa 1 do percurso metodológico.

Para a análise dos dados referentes às questões específicas sobre o acompanhamento, fizemos, inicialmente, a tabulação das respostas, começando pelas questões fechadas, para entender quais pontos são mais recorrentes, analisando o percentual de cada resposta.

Em seguida, foram analisadas as duas respostas abertas, lendo cada uma delas e destacando as palavras recorrentes, em busca de uma regularidade nas ações utilizadas para garantir que a observação aconteça e nos motivos que dificultam essa prática.

Para aprofundar as análises dos questionários, foram realizadas entrevistas com quatro coordenadoras e duas professoras, de acordo com os critérios já indicados anteriormente.

Em seguida, foi feita a transcrição de todas as entrevistas realizadas e categorizadas com base no roteiro utilizado, da seguinte maneira:

Quadro 4 - Categorias emergidas da pesquisa

Coordenadoras	Professoras
Estratégias de acompanhamento pedagógico	Estratégias de acompanhamento pedagógico do coordenador
Observação de aulas	Observação de aulas
Feedback formativo	Feedback formativo
Benefícios da prática de observação	Benefícios da prática de observação
Desafios para o acompanhamento em sala de aula	Desafios para o acompanhamento do coordenador em sala de aula
Formação prévia para desenvolvimento desse acompanhamento em sala de aula	
Boas práticas	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O objetivo dessa estratégia foi identificar quais os achados da pesquisa em relação à prática de acompanhamento pedagógico, especialmente no que se refere à observação de aulas e seus feedbacks.

Para identificar os aspectos indicados no quadro, grifamos na transcrição todas as falas que se relacionavam a cada um deles, atribuindo uma cor diferente para cada um. (Ver quadro finalizado no apêndice 12)

Em seguida, as respostas às questões específicas do questionário e os indicadores identificados nas falas de coordenadoras e professoras, nas entrevistas, foram organizadas em quadros, destacando-se as recorrências e as discrepâncias de posicionamentos, que nos permitiram a proposição de categorias e subcategorias de análise, a serem utilizadas para as análises no próximo capítulo, identificando algumas subcategorias presentes dentro das categorias iniciais e que se aplicaram tanto para as professoras quanto para as coordenadoras. Além disso, novas categorias surgiram ao longo da análise, como podemos observar abaixo:

Quadro 5 – Categorias e subcategorias de análise

Coordenadoras e professoras	
Categorias	Subcategorias
Estratégias de acompanhamento pedagógico	Pedagógicas Relacionais
Observação de aulas	Preparação e planejamento (antes) Momento da observação (durante)
Feedback formativo	Preparação do feedback Momento do feedback Replanejamento ou desdobramentos decorrentes do feedback
Benefícios da prática de observação	Pedagógicas Relacionais
Desafios e condições para o acompanhamento em sala de aula	Receptividade dos professores Desafios estruturais
Formação continuada	Formação para qualificar o acompanhamento dos coordenadores em sala de aula Formação para promover o engajamento dos professores em relação à prática de observação Formação promovida por meio da ação de acompanhamento da aula e feedbacks
Boas práticas	Observação de aula Feedback formativo Condições para a implementação

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Após a organização do quadro e tabulação dos aspectos identificados, confrontamos os dados dos questionários com as entrevistas, observando os aspectos que contribuem ou dificultam o acompanhamento pedagógico em sala de aula, a partir das variáveis apresentadas pelos participantes, identificando os achados da pesquisa em relação à prática de acompanhamento pedagógico, especialmente no que se refere à observação de aulas e seus feedbacks. (etapa 3 e 4).

Após a categorização, organizando o que foi trazido por cada uma delas, foram feitas as sínteses para entender o que seria comum a esse grupo.

Após a consolidação dessa etapa, fizemos a triangulação entre os dados obtidos das análises das entrevistas e dos questionários, e as referências teóricas trazidas pelos diversos autores estudados no capítulo de fundamentação, trazendo subsídios para o entendimento do tema (etapa 5).

Ao final, apresentaremos possíveis contribuições a partir dos benefícios e desafios identificados por coordenadores e professoras, participantes da pesquisa, para que essa ação possa acontecer de maneira sistemática nas escolas.

A seguir, analisamos esses dados para entender melhor o perfil do grupo. A análise das questões específicas sobre o tema será feita no próximo capítulo.

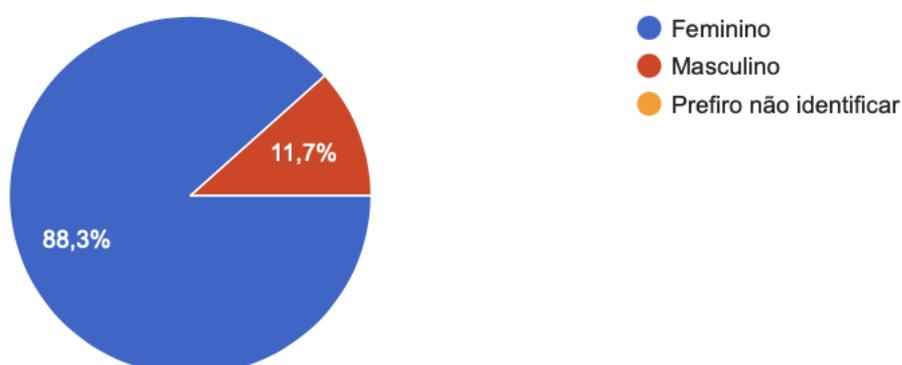
4.5 Perfil dos participantes

Apresentaremos, a seguir, o perfil dos participantes, inicialmente considerando todos os respondentes do questionário e, em seguida, as coordenadoras e professoras que foram convidadas na etapa das entrevistas.

Como dito anteriormente, as primeiras perguntas do questionário tinham como objetivo mapear o perfil pessoal e profissional desse grupo, compreendendo as suas características comuns e seus contextos de atuação.

O primeiro aspecto diz respeito à questão de gênero. Dentre os respondentes, quase 90% são do público feminino, uma característica muito marcante quando falamos de educação básica no Brasil.

Gráfico 6 - Gênero dos participantes



Fonte: Formulário do Google Drive, 2022.

De acordo com CARVALHO (2018), quando falamos de profissionais da docência, a média no Brasil é de 81% do sexo feminino. Esses números são maiores quando falamos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como podemos ver na tabela abaixo, elaborada a partir do censo da Educação Básica:

Tabela 2 - Gênero dos professores do Brasil

		BRASIL		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2017	FEMININO	1.683.772	81,0	538.708	96,6	677.219	88,9	527.146	68,9	303.900	59,6
	MASCULINO	395.138	19,0	18.833	3,4	84.518	11,1	237.585	31,1	205.894	40,4
	TOTAL	2.078.910		557.541		761.737		764.731		509.794	

Fonte: Perfil do professor da educação básica. INEP, 2018, p. 1872.

Em pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011), mencionada no capítulo 3, dos 400 participantes da etapa que abrangeu escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e finais - e Ensino Médio, de 13 capitais de estados brasileiros, 90% eram coordenadoras.

De acordo com Gatti e Barreto:

Entre os postos de trabalho, registrados pelo MTE73 para os profissionais do ensino, 77%, eram femininos. A docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos) [...] (2009, p.17).

Esses números não são por acaso, já que, quando olhamos para os alunos de graduação nas licenciaturas, elas também são maioria.

Pelo Índice de Paridade de Gênero (IPG), uma razão numérica entre qualquer indicador para mulheres e o mesmo indicador para homens, utilizado pelas autoras, a licenciatura se caracteriza como um curso feminino: em 2010, para cada 100 homens que o frequentavam, havia 257 mulheres matriculadas e, em 2013, 265. (GATTI *et al.*, 2019, p. 159).

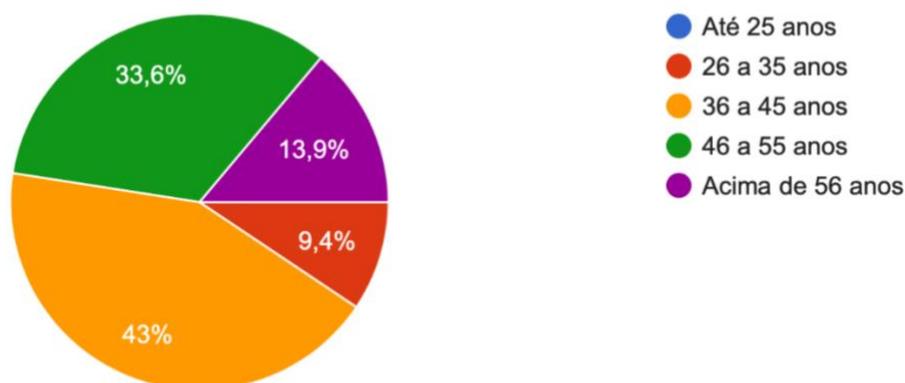
Outro aspecto analisado a partir do questionário diz respeito à faixa etária. Do total de respondentes, a maior parte, 76,6%, tem entre 36 e 55 anos de idade. Não tivemos nenhum respondente com menos de 26 anos. Possivelmente isso se deva ao

72 CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

73 Ministério do Trabalho e Emprego.

fato de a maioria das redes ter, como pré-requisito para atuar nessa função, pelo menos três anos de experiência anterior como professor.

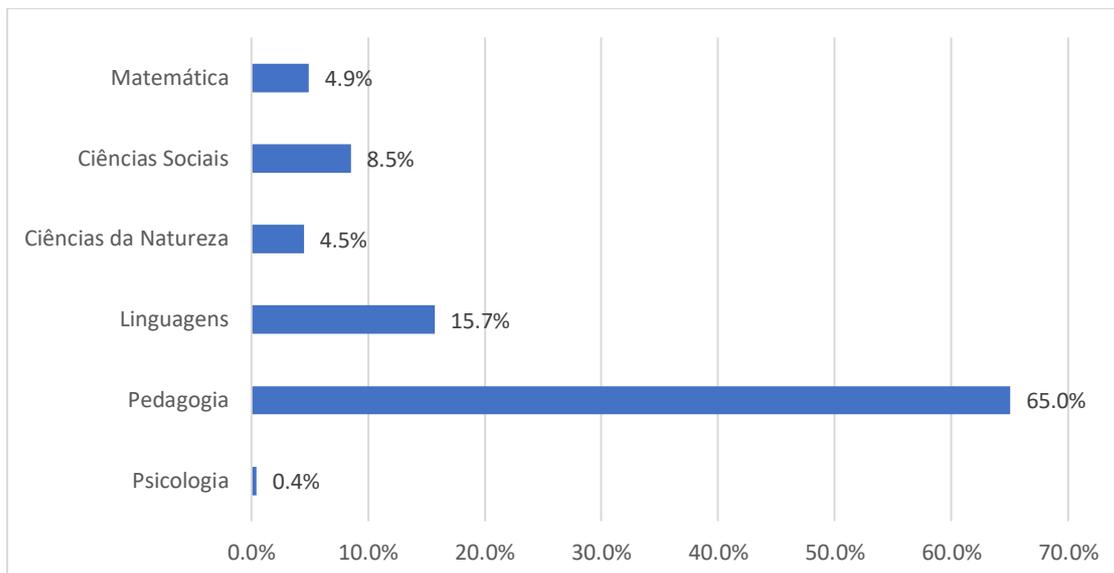
Gráfico 7 - Faixa etária dos respondentes



Fonte: Formulário do Google Drive, 2022.

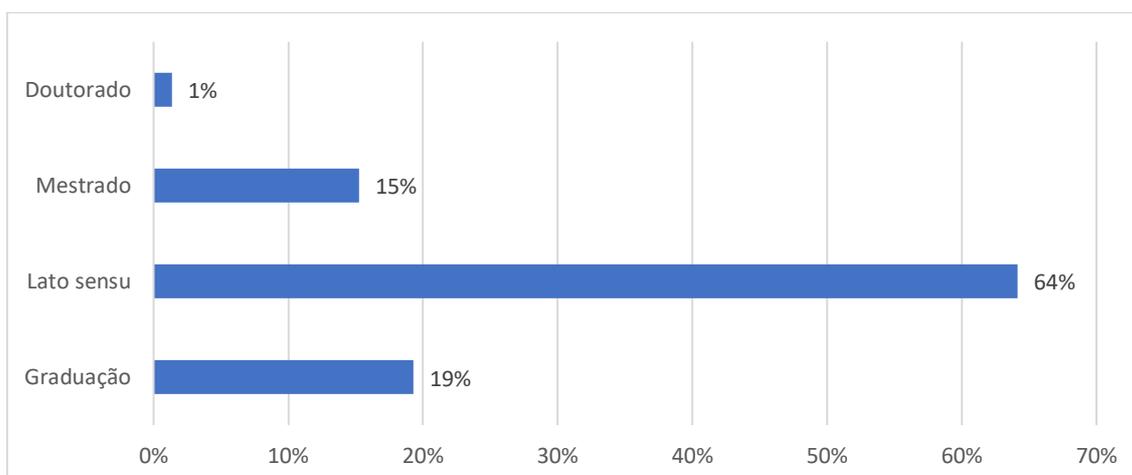
Em relação à sua formação inicial, a grande maioria, 65%, fez Pedagogia, o que pode indicar maior conhecimento de aspectos da didática, porém, menor conhecimento nas áreas específicas. Por outro lado, 33,6% têm licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, o que pode trazer o desafio no domínio das questões didáticas, aspecto que não costuma ser enfatizado na formação inicial dos especialistas. Além desses, tivemos apenas uma pessoa com formação inicial em Psicologia e uma que indicou uma pós-graduação como formação inicial, sem mencionar a graduação.

Duas pessoas ficaram fora desta lista, pois uma delas colocou o Magistério como formação inicial e outra colocou o Mestrado. Então, optamos por manter aqui apenas a formação inicial em nível de graduação.

Gráfico 8 - Formação inicial

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Em relação à sua maior titulação, pudemos constatar que não há, no grupo pesquisado, educadores sem graduação, ou seja, não temos profissionais leigos nesse recorte selecionado. Embora tenham aparecido três com Ensino Médio, indicaram uma graduação na questão anterior. Segue o detalhamento abaixo.

Gráfico 9 - Maior titulação

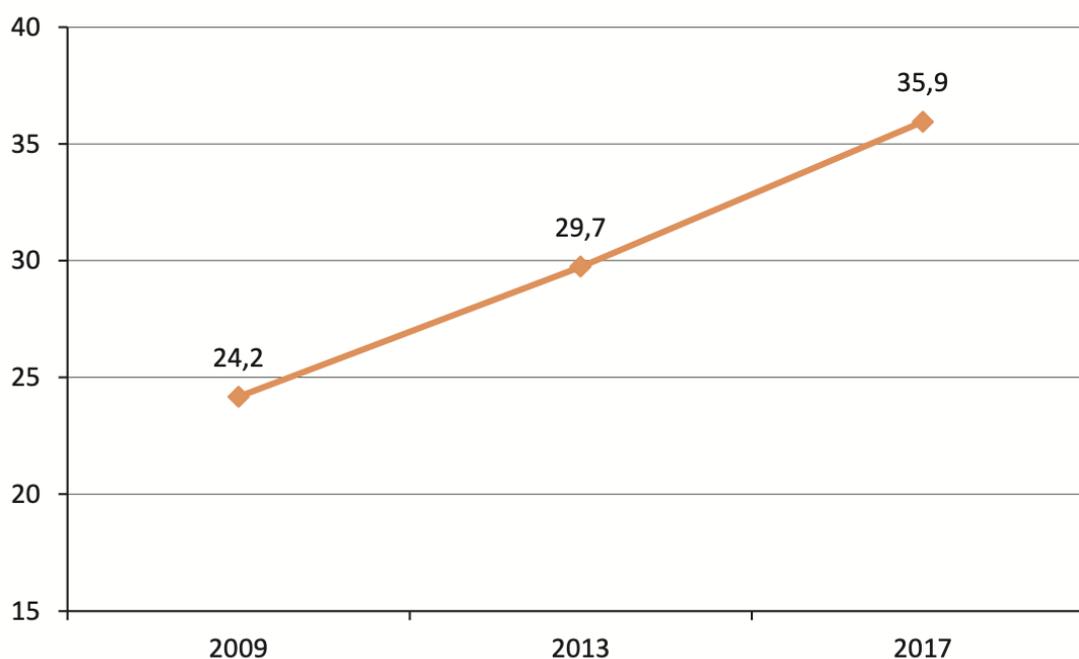
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Pudemos perceber, ainda, um número grande de profissionais (81%) que possuem pós-graduação, principalmente em nível de *lato sensu*, que aparece, de maneira bem expressiva no gráfico, seguido pelo mestrado (*stricto sensu*).

Nesse grupo, temos apenas 3 profissionais com formação em nível de doutorado, o que parece ser um desenho da realidade no Brasil. É possível que os profissionais com essa formação acabem migrando para outros espaços de trabalho, como as universidades, por exemplo.

De acordo com estudos do INEP (2018), a quantidade de professores com títulos de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*) vem aumentando consideravelmente no período estudado, como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 10 - Formação dos professores no Brasil com pós-graduação lato ou stricto sensu



Fonte: Perfil do professor da educação básica. INEP, 2018, p. 45.

Entre os cursos, predominam aqueles em nível *lato sensu*, com 95,4% de profissionais com essa formação nos dados mais recentes da pesquisa. Embora haja procura pelos cursos de mestrado e doutorado, o número de egressos não cresce, expressivamente, entre os profissionais da educação básica; possivelmente, devido ao número de vagas disponíveis, à grande concorrência nas universidades públicas e

ao alto custo das mensalidades nas universidades particulares. Veja o detalhamento no quadro abaixo:

Tabela 3 - Formação dos educadores no Brasil

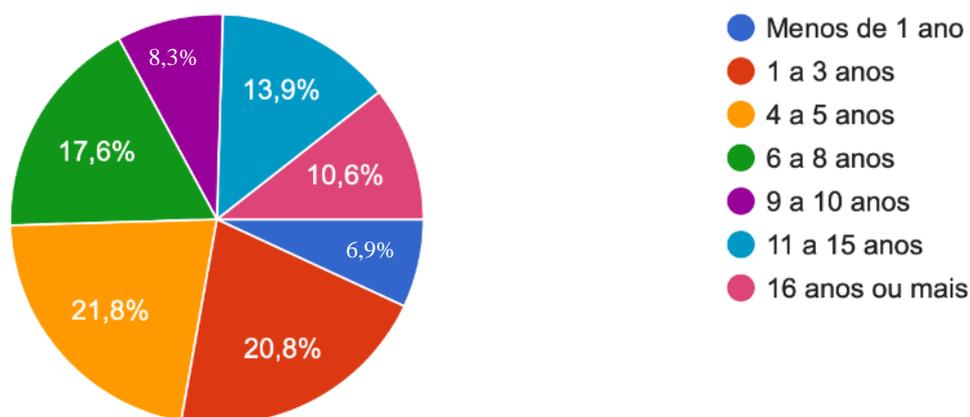
	2009		2013		2017	
Brasil	1.857.278		2.017.071		2.078.910	
Com pós	448.923		599.751		747.249	
	N	%	N	%	N	%
Especialização	432.271	96,3	577.105	96,2	712.517	95,4
Mestrado	15.275	3,4	20.647	3,4	30.690	4,1
Doutorado	1.377	0,3	1.999	0,3	4.042	0,5

Fonte: Perfil do professor da educação básica. INEP, 2018, p. 46.

No caso do nosso público, participantes da pesquisa, esse número está um pouco acima da média do Brasil quando falamos do *stricto sensu*. Diferentemente do perfil do professor indicado na tabela do INEP, dos nossos respondentes com pós-graduação temos 79% em nível *lato sensu*, 19% com mestrado e 2% com doutorado, o que pode indicar que os profissionais que estão na coordenação pedagógica têm procurado se aperfeiçoar para desenvolver melhor o seu trabalho junto aos professores nas escolas.

Outro aspecto importante a se considerar na caracterização dos participantes é o tempo de atuação na função. Entre os respondentes, quase metade deles (49,5%) têm até 5 anos de atuação, o que pode se dar pelo fato de estarem iniciando nesse novo lugar ou pela instabilidade da função que ainda prevalece em diferentes redes, nas quais o coordenador ocupa funções gratificadas que mudam a cada governo. Essa condição reforça o quanto a formação é importante para esse grupo que está se constituindo, ainda, na função.

Por outro lado, 24,5% já estão há mais de 10 anos atuando, como podemos ver no gráfico abaixo, o que pressupõe um grupo mais experiente e que, possivelmente, atua em redes com maior estabilidade na função.

Gráfico 11 - Tempo na função

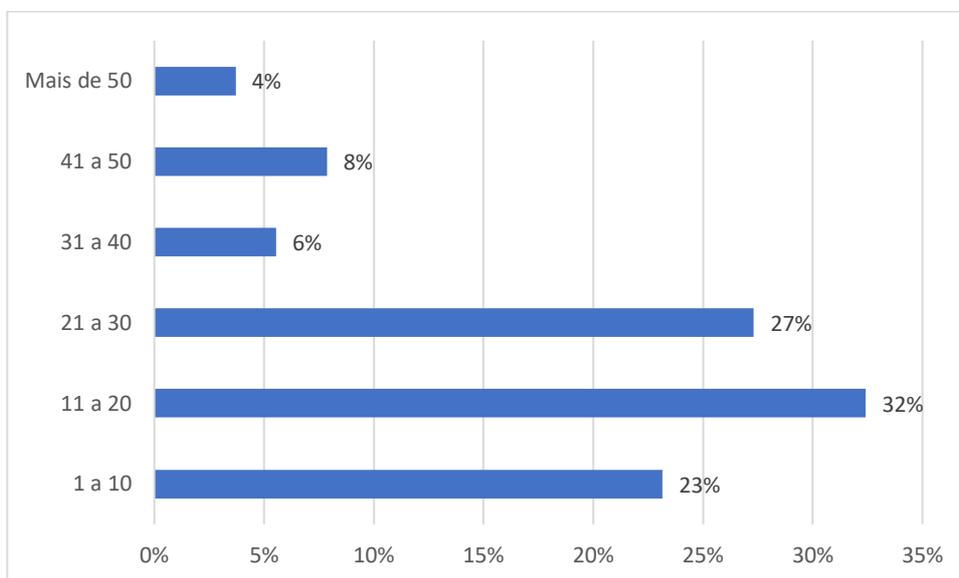
Fonte: Formulário do Google Drive, 2022.

Outro dado levantado na pesquisa é em relação ao número de professores que estão sob responsabilidade de cada coordenador, a fim de entender a viabilidade do acompanhamento a cada professor.

Observando o gráfico a seguir, podemos perceber que 45% dos respondentes têm sob sua responsabilidade mais de 20 professores, sendo que parte deles (12% do total) atendem mais de 40 professores, o que torna bastante desafiadora a organização de uma rotina de acompanhamento pedagógico, considerando cada professor e cada sala de aula.⁷⁴

⁷⁴ Como as respostas de escolas que possuem anos iniciais e finais de Ensino Fundamental não estão separadas por segmento, possivelmente as que possuem um número maior de professores se referem, também, aos especialistas.

Gráfico 12 – Número de professores sob responsabilidade de cada coordenador



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Embora não exista uma orientação unânime em relação ao número de professores sob responsabilidade de cada coordenador, é fácil considerar que quanto maior o número de professores na escola, mais desafiador se torna esse acompanhamento. Entretanto, as parcerias com outros membros da equipe gestora podem ser uma saída para facilitar essa dinâmica, ou trazendo outros agentes para essa atividade, como o gestor da escola, por exemplo, ou fazendo com que eles assumam as tarefas de cunho mais administrativo, deixando o coordenador focado nas ações realmente formativas, entre elas a observação de aulas. Retomaremos essa questão no próximo capítulo.

Na fase das entrevistas, buscamos trazer também a voz dos professores em relação à prática do acompanhamento do coordenador pedagógico. Como elas foram indicadas pelas suas respectivas coordenadoras e não haviam respondido ao questionário inicial, já que o público era diferente, enviamos um questionário apenas para identificar o perfil de cada uma e validarem sua participação após a leitura e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Apresentamos o perfil das duas participantes no quadro a seguir.

Quadro 6 - Perfil das professoras participantes

	Professora 1	Professora 2
Gênero	Feminino	Feminino
Faixa etária	26 a 35 anos	26 a 35 anos
Formação inicial	Pedagogia	Letras
Maior titulação	Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Tempo como professora	11 a 15 anos	11 a 15 anos
Turma em que leciona atualmente	4º ano	8º e 9º ano ⁷⁵
Município e região de origem	Castro/PR – Região Sul	Cruz/CE – Região Nordeste

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

Podemos observar um perfil bastante parecido entre as duas professoras em relação à faixa etária e tempo de atuação; porém, devido à formação inicial, atuam em diferentes segmentos.

Agora que contextualizamos nossas participantes e apresentamos o percurso metodológico, vamos para a próxima e importante etapa: a análise dos dados.

⁷⁵ Somente após a entrevista foi identificado que a professora 2 atua no Ensino Fundamental – anos finais, já que sua coordenadora atua tanto nos anos iniciais, como nos anos finais. Entretanto, devido ao cronograma da pesquisa e ao fato de atuar numa escola na qual essa prática está bem consolidada, além de suas respostas não terem se mostrado tão específicas se comparadas às questões trazidas pela professora 1, optamos por mantê-la para a análise dos dados, porém não faremos uso de citações em relação às suas falas no que se refere à experiência específica em sua sala de aula, trazendo apenas aspectos mais gerais.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS

Após explicitarmos o percurso metodológico trilhado para a produção dos dados e caracterizar os participantes da pesquisa, veremos, agora, como a ação de acompanhamento pedagógico em sala de aula tem se dado no contexto de cada um dos respondentes e de que maneira elas se conectam com as referências até aqui estudadas.

Para essa análise, selecionamos apenas as respostas dos 138 coordenadores que atuam ou já atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, recorte desta pesquisa, como mencionado na metodologia, sendo as coordenadoras escolhidas para a entrevista parte desse recorte.

Vale retomarmos aqui nossos objetivos, antes de seguirmos adiante.

Temos como **objetivo geral**:

Analisar as possibilidades da observação de aula e feedback como estratégia formativa, entendendo quais dificuldades o coordenador pedagógico encontra (se encontra) para esse modo de acompanhamento dos professores em sala de aula, no seu cotidiano, e quais estratégias têm sido utilizadas por quem tem conseguido implementar efetivamente essa ação.

O alcance desse objetivo nos permitirá mapear e disseminar essas práticas, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes e, como consequência, para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais da rede pública de ensino.

E temos como **objetivos específicos**:

- conhecer as estratégias de acompanhamento pedagógico utilizadas pelo coordenador, com ênfase na observação de aulas;
- identificar boas experiências com a prática da observação de aulas, em diferentes escolas, e especificar o que caracteriza essas boas experiências, para fundamentar e ampliar as possibilidades de uso dessa estratégia para a formação de professores;

- definir os benefícios dessa prática a partir da percepção dos coordenadores, participantes da pesquisa, e da escuta de professores observados;
- identificar as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico para o processo de implementação da observação de aulas como estratégia de formação continuada em sua escola;
- analisar, a partir da escuta de coordenadores pedagógicos, como eles realizam os feedbacks formativos dessa observação ao professor e como são compreendidos no contexto da formação continuada na escola.

A partir das análises, buscaremos responder a esses objetivos e nos aprofundar nos aprendizados sobre o tema.

Para isso, vamos nos valer das categorias já apresentadas no capítulo anterior, definidas a partir da organização dos dados produzidos pelos questionários e pelas entrevistas com as coordenadoras e professoras, o que nos permitiu propor as seguintes categorias e subcategorias, já apresentadas no capítulo anterior, e retomadas a seguir:

Quadro 7 – Categorias e subcategorias de análise (idem ao quadro 5)

Coordenadoras e professoras	
Categorias	Subcategorias
Estratégias de acompanhamento pedagógico	Pedagógicas Relacionais
Observação de aulas	Preparação e planejamento (antes) Momento da observação (durante)
Feedback formativo	Preparação do feedback Momento do feedback Replanejamento ou desdobramentos decorrentes do feedback
Benefícios da prática de observação	Pedagógicas Relacionais
Desafios e condições para o acompanhamento em sala de aula	Receptividade dos professores Desafios estruturais
Formação continuada	Formação para qualificar o acompanhamento dos coordenadores em sala de aula Formação para promover o engajamento dos professores em relação à prática de observação Formação promovida por meio da ação de acompanhamento da aula e feedbacks
Boas práticas	Observação de aula Feedback formativo Condições para a implementação

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

5.1 Estratégias de acompanhamento pedagógico

Para iniciar esta análise, retomamos aqui as ideias de Placco, Almeida e Souza (2015), que indicam que muitas das ações de acompanhamento dos professores são entendidas como ações formativas ou potencialmente formativas.

Como já mencionamos no referencial teórico, a observação de aula é uma dessas estratégias que podem ser utilizadas para esse acompanhamento pedagógico realizado pelo coordenador, ao mesmo tempo que atende aos objetivos formativos da ação do coordenador.

Veremos, a seguir, de que maneira as respostas dos questionários, focadas nos aspectos da observação, ajudam-nos a entender melhor essa prática e o que conseguimos aprofundar a partir das entrevistas realizadas sobre as diferentes formas de acompanhamento pedagógico realizadas na escola.

5.1.1 Estratégias de acompanhamento pedagógico – aspectos pedagógicos

Das quatro coordenadoras entrevistadas, todas mencionaram a observação como uma das estratégias de acompanhamento pedagógico realizadas por elas (inclusive a que tinha respondido que não fazia observações, no questionário preenchido anteriormente). Carla destacou a parte do acompanhamento que a rede faz do planejamento de aula e dos projetos realizados por meio do diário digital. Ela mencionou na entrevista que:

[...] ajudava os professores, fazendo lembretes, fazendo uma análise do que eles tinham feito nos projetos deles, no diário digital do dia a dia, das aulas deles. Então a gente orientava [sobre] o que estava faltando, o que podia acrescentar e que ele estivesse sempre em dia no diário digital. (Carla – Rede Estadual AM).

Apesar de trazer, na sua fala, um ponto que destacamos no referencial teórico, que é a leitura, análise e feedback dos planejamentos realizados pelos professores,

não fica clara a ênfase nos aspectos pedagógicos que contribuem para a qualificação da prática pedagógica do professor.

Duas das coordenadoras entrevistadas mencionaram o planejamento e a observação de aulas, seguida do feedback ao professor observado, como estratégias de acompanhamento utilizadas por elas:

Esse acompanhamento é através do planejamento do professor, da observação de aulas, feedback também. (Renata – Rede Municipal Castro/PR)

[...] faço a rotina, coloco a rotina no grupo, a rotina é exposta também no mural da escola e aí os professores já veem: tal dia a coordenadora vai me acompanhar. Porque esse processo de acompanhamento, ele se dá em três partes: o momento que eu sento com eles para planejar, o segundo momento é o estudo de aula, é o dia que eu vou, marco com eles, planejo com eles, aí tal dia eu vou pra sua sala assistir sua aula, vamos planejar essa aula; e aí eu vou e assisto a aula e, depois, eu dou um feedback. (Grace – Rede Municipal Cruz/CE).

Os processos de acompanhamento que elas mencionam se aproximam dos ciclos apontados por Martínez *et al.* (s.d), Ednir *et al.* (2006), Galveias (2008), Allan e Dalcorso (2011), Reis (2011), Vieira (2012), Alarcão (2013) e Archer *et al.* (2016), que enfatizam a importância do momento do planejamento das aulas, o momento da observação e o do feedback. O depoimento da professora, a seguir, reforça esse ponto:

Semanalmente, eu me reúno com a coordenadora e com o diretor, e aí eles acompanham o meu planejamento, eles olham os portfólios dos alunos, os cadernos dos alunos. A gente troca algumas ideias. Se eu tenho alguma dificuldade em relação a algum aluno é o momento que a gente tem para conversar.

Pelo menos uma vez no mês, a equipe pedagógica faz uma observação em sala de aula. (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR).

5.1.2 Estratégias de acompanhamento pedagógico – aspectos relacionais

Como já mencionamos, o acolhimento e o estabelecimento de uma parceria efetiva entre professores e coordenadores é fundamental para que o trabalho aconteça e proporcione aprendizado para todos os envolvidos. Reis (2011) reforça a importância das competências de relação interpessoal e de comunicação para fortalecer a colaboração entre eles.

O breve relato de uma coordenadora, ao responder o questionário, faz menção a esse aspecto:

Acompanho projetos pontuais que me permitem ganhar espaço e confiança com professores envolvidos e dou voz a eles nos momentos coletivos (CP Rede municipal de Sumaré/SP).⁷⁶

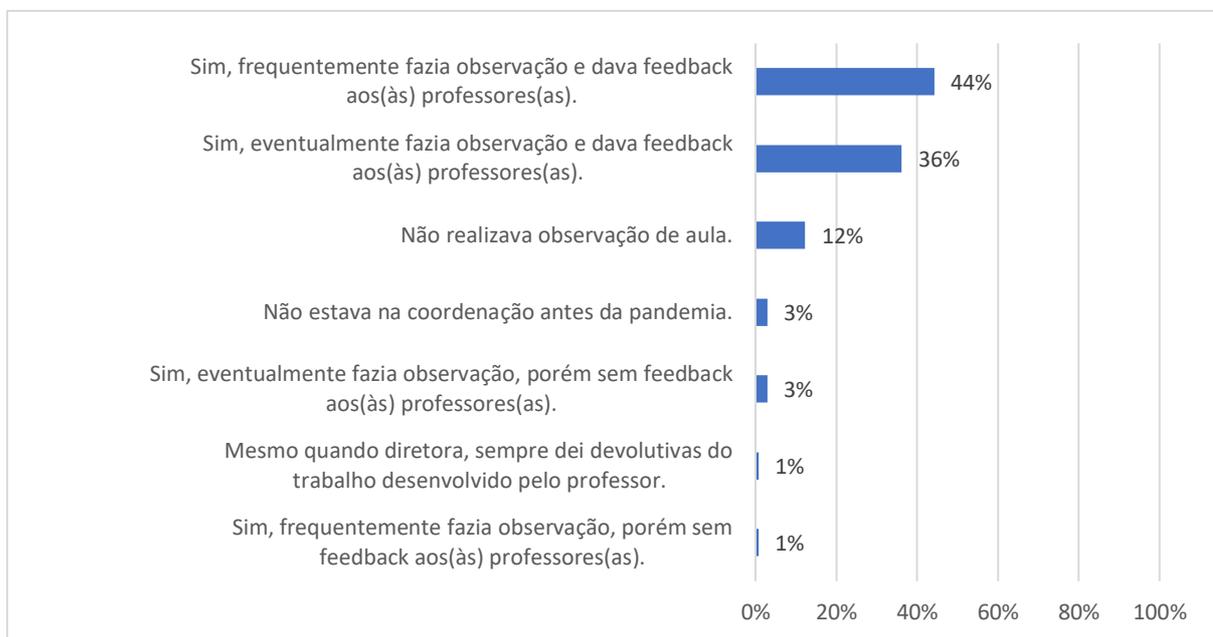
Entendemos que essa prática promove maior abertura dos professores e permite que o coordenador possa realizar o acompanhamento pedagógico e atuar como um parceiro mais experiente, mas não superior ao professor. Alguém que irá contribuir, trazendo esse olhar de quem está de fora, facilitado pelas relações interpessoais fortalecidas no dia a dia da escola.

5.2 Observação de aulas

Quando analisamos as respostas ao questionário preenchido pelos coordenadores, apresentadas no gráfico abaixo, podemos perceber que 80% deles dizem fazer observação de aulas e dar feedback aos professores.

Isso mostra que essa prática é vista pela maioria dos respondentes como algo que faz parte das suas atribuições, já que apenas 12% dizem que não tinham essa atividade permanente em sua rotina, como vemos no quadro a seguir:

⁷⁶ No caso dos questionários, não colocamos o nome de cada respondente, apenas a rede de ensino, a fim de manter o sigilo.

Gráfico 13 – Realizava observação de aulas antes da pandemia⁷⁷

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Entretanto, ao analisarmos esse total de pessoas que dizia realizar as observações de aula, pouco menos da metade (44%) as realiza de maneira frequente. Os demais o fazem eventualmente, o que os autores citados mencionam não ser tão efetivo, já que, quanto mais frequente essa ação, maior o desenvolvimento proporcionado (BAMBRICK-SANTOYO, 2012).

Entendemos que esse ainda é um ponto a ser mais bem explorado para entendermos os reais motivos para que essa prática não esteja dentro da rotina de todas as escolas.

Ao perguntarmos, no questionário, sobre os motivos de não a realizar, alguns coordenadores relatam não acreditar que seja essa uma boa estratégia, o que foi mencionado por 3 respondentes, de diferentes redes.

⁷⁷ No questionário, perguntamos se já faziam isso antes da pandemia, já que com a pandemia algumas dessas ações se tornaram mais complexas e, quando responderam ao questionário, nem todas as escolas haviam voltado presencialmente. Mesmo com aulas *on-line*, algumas até mantiveram essa prática, mas num contexto diferente e com menor alcance.

Um dos objetivos de divulgar o questionário da pesquisa em diferentes regiões do país era entender se essas diferentes perspectivas estavam ligadas a determinadas redes, locais e culturas.

Entretanto, ao analisarmos as respostas negativas dos 12% que disseram não realizar a observação, percebemos que elas não estão relacionadas a um único lugar. Além disso, embora as respostas sejam de cinco redes diferentes, em quatro delas, parte dos respondentes da mesma rede indicaram que já fazem observação de aulas dentro da sua rotina. Apenas em uma dessas redes não temos esse contraponto, devido a apenas um respondente fazer parte dos anos iniciais do Ensino Fundamental, justamente aquele que disse não fazer uso dessa prática.

Desse modo, podemos dizer que, dentro do recorte utilizado para análise nesta pesquisa, das 35 redes, 34 tiveram coordenadores que informaram realizar observação de aulas em sua rotina de acompanhamento pedagógico. Isso demonstra que, apesar das ressalvas de alguns educadores quanto a essa prática, mencionadas anteriormente, ela parece fazer parte do cotidiano das escolas, ainda que nem sempre com uma frequência sistemática.

Embora essa constatação não possa ser generalizada, entendemos que possa nos dar uma referência sobre como isso tem se dado em diferentes lugares do país, representados pelas redes que apresentamos no contexto da pesquisa, no capítulo anterior.

5.2.1 Observação de aulas – preparação e planejamento

Uma das perguntas abertas do questionário tinha como objetivo identificar as ações realizadas pelos coordenadores pedagógicos para que a prática da observação de aulas como estratégia formativa acontecesse em suas escolas, e dar visibilidade para que outros coordenadores pudessem se inspirar a partir delas.

Ao analisarmos as 91 respostas que indicaram algumas dessas ações, percebemos a recorrência de palavras como **planejamento (22)**, **rotina (22)**, **organização (17)**, **acompanhamento (14)**, **agenda (11)**, **tempo (8)** e **cronograma (7)** - (ver quadro completo no apêndice 11).

Entre as recomendações que mais se repetiram, sete estão ligadas ao planejamento e à gestão do tempo. Ficou claro o quanto a organização, a rotina e o planejamento são imprescindíveis para que as ações de acompanhamento na escola funcionem efetivamente. Um dos comentários diz:

Acredito que uma rotina organizada e publicizada seja a ferramenta mais clara e objetiva para tal ação do CP. (CP Rede Municipal de São Paulo/SP).

As professoras entrevistadas também falaram da organização da rotina da coordenadora para acompanhá-las:

[...] é a partir de um calendário da escola que ela consegue ter esse acompanhamento; aí ela já monta a rotina dela, acessível para acompanhar aqueles determinados professores. (Prof. 2 – Rede municipal Cruz/CE).

Outro comentário do questionário que vai nessa mesma direção fala sobre a importância de

[...] organizar o tempo e as demandas e aprender a dizer não do que não é demanda do CP. (CP Rede municipal de São Paulo/SP).

Esse é um ponto muito importante para garantir as ações formativas na rotina do coordenador, pois, como mencionamos, ao citar a pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011), muitas vezes ele acaba engolido por questões administrativas e outras atividades que estão fora do pedagógico.

Outra resposta que contribui para pensarmos nessa organização fala sobre como articular isso junto à equipe gestora da escola, o que já comentamos ser um fator importante para garantir a priorização desta pauta.

Quando eu estava como coordenadora, organizava horários na semana para observação de aulas e combinava com a diretora da escola para que outras demandas não fossem colocadas de forma concomitante. Sem o apoio e organização com a diretora e suas assistentes, essa prática não seria possível, pois ficamos por um longo período somente com uma coordenadora para um volume grande de turmas e professores. (CP Rede Municipal de São Paulo/SP).

Amado e Monteiro (2012) reforçam que o empenho de toda a equipe gestora precisa ser em prol de garantir a formação continuada e o acompanhamento pedagógico como prioridade na agenda do coordenador. Sozinho, ele não consegue garantir essa prática, mas, em conjunto, a equipe se fortalece e se compromete com o desenvolvimento do grupo em busca de qualificar o trabalho desenvolvido. Uma das coordenadoras menciona como ela organiza o momento da observação e a importância de se manter o foco nos objetivos.

[...] a gente sempre, como eu falei, planeja; aí eu vou, eu já agendo com eles qual é o foco: o que é que eu vou observar na sua aula? Olha, eu vou lhe observar, vou lhe avaliar nesses dois quesitos, nesses dois focos, e aí assim eu faço para no dia do feedback; eu dar esse retorno a eles. (Grace – Rede Municipal Cruz/CE).

Retomando esse ponto, Allan e Dalcorso (2011) apontam a necessidade de se definir o foco do que será observado junto com o professor, a fim de que ambos tenham clareza do que será observado e do que entendem conceitualmente em relação a esse foco, relativizando eventuais problemas, na hora de analisarem a aula, a partir dos registros produzidos.

Desse modo, será possível observar aquilo que foi acordado, de preferência com um roteiro com o qual o coordenador possa se orientar e fazer as anotações com base nas evidências identificadas na aula.

Reis (2011) aponta, ainda, que o foco da observação deverá incidir em áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento da equipe docente.

De qualquer modo, será importante esse alinhamento, a fim de que todos tenham clareza desse foco e possam retomá-lo no momento do feedback.

5.2.2 Observação de aulas – Momento da observação

Durante as entrevistas, procuramos entender melhor como o momento da observação se dá em cada contexto. Uma das coordenadoras entrevistadas descreve uma das estratégias utilizadas durante o momento da observação que queremos destacar aqui para refletirmos:

[...] a gente sabe que o coordenador, ele não pode intervir na aula, mas daí você sente a priori, nos primeiros minutos, faz anotação de como está sendo, mas você chega no professor e diz: faz assim, deixa um pouquinho o livro do lado, vamos fazer essa criança pular, vamos fazer lateralidade ou fazer alguma coisinha diferente, e ela (a professora) fazia. Daí, você vai se tornando participante, também, e flui a aula, e isso daí, depois nós passamos de um grupo pro outro. (Elaine – Rede Estadual SP).

Embora a coordenadora aponte essa estratégia como algo que funcionou, sob o seu ponto de vista, é preciso um certo cuidado na maneira de abordar essa situação. Como já falamos aqui, e como diversos autores, como Vieira (1993), Ednir *et al.* (2006) e Reis (2011), apontam, o coordenador, nesse momento, deve ser discreto e colocar-se apenas como um observador, pois, ao interferir diretamente na aula, corre o risco

de aumentar as resistências e o receio dos professores, dado que eles podem sentir-se, de fato, invadidos e tolhidos em sua autonomia docente.

Entretanto, vale considerar que, apesar do planejamento prévio, no momento da observação podem surgir situações que estejam fora daquilo que havia sido previsto. Em alguns casos, é necessário, inclusive, uma intervenção junto ao professor.

Tem momentos, já aconteceu de parar a observação; fui com esse foco, parei a observação e a gente acaba fazendo uma intervenção, ali junto com o professor, não dando uma devolutiva, mas fazendo uma intervenção junto com professor. Porque você constatou que é uma necessidade ali naquele momento e a gente vai combinar um outro dia, em um outro momento, vamos lá observar. (Renata – Rede Municipal Castro/PR).

Novamente, vale reforçarmos o cuidado necessário para que não se tire a autonomia e autoridade do professor em relação ao seu grupo de alunos. As intervenções devem acontecer apenas em situações críticas, em que os alunos estejam sendo prejudicados diretamente. Mesmo assim, consideramos importante que isso seja feito discretamente e diretamente com o professor e não expondo a situação diante da turma.

Outro ponto que já mencionamos, no tópico anterior, é a importância da clareza quanto ao foco a ser priorizado nesse momento da observação. Ele ajudará o coordenador a ser mais assertivo em suas anotações e, posteriormente, na conversa do feedback, como mencionado por uma das entrevistadas:

Claro que eu vou observar tudo, mas vai ter um ou dois focos que eu vou observar mais: no caso a participação dos alunos, se o objetivo da aula foi alcançado [...]. (Grace – Rede Municipal Cruz/CE).

5.3 Feedback formativo

Como apresentado no gráfico 13, na página 154, 80% dos coordenadores que responderam à pesquisa apontam que oferecem feedback aos professores observados em suas escolas.

Esse é um ponto comum defendido por todos os autores estudados neste trabalho, já que a observação sem o feedback não produz o efeito esperado em relação ao processo formativo dos professores e à melhoria da sua prática.

Do total, apenas 4% não fazem o feedback após a observação, indicando que a maioria acredita no potencial da realização do ciclo completo (planejamento + observação + feedback) como estratégia de desenvolvimento docente.

Silva (2019) enfatiza que, no dia a dia, nem sempre o professor reflete em sua rotina sobre o desenvolvimento da sua prática. Por vezes, essa reflexão precisa ser estimulada por um parceiro, e o momento do feedback é propício para que ela aconteça, por meio dessa parceria entre professor e coordenador.

Desse modo, o momento da reflexão, proposto no feedback, será fundamental para apoiar e promover as mudanças necessárias. Esse momento aparece nos relatos, também, das professoras entrevistadas.

Depois que eles fazem essa observação, alguns dias depois, normalmente é o dia que a gente tem o acompanhamento pedagógico. Daí, na sala da coordenação, eles dão o feedback da observação que eles fizeram em sala de aula. (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR).

5.3.1 Feedback formativo – preparação

Além da importância que os autores dão ao feedback, todos também falam sobre como é importante se preparar para esse momento.

Na fala a seguir, podemos evidenciar essa necessidade da preparação apontada por uma das coordenadoras entrevistadas:

Esse feedback é um momento assim muito rico, porque a gente dá devolutiva para o professor e, também, [aprendemos] no momento em que precisamos nos preparar, estudando sobre aquilo. Então, nessa semana, a nossa observação, o foco é o ensino. Hoje de manhã já estive na sala, já observei, o diretor observou. E aí o foco é o ensino, se os objetivos estão claros, enfim, tudo nessa linha. Aí, para dar a devolutiva para o professor a gente se prepara. Nós estudamos, buscamos algum autor que possa reafirmar e trazer um embasamento, mesmo para a gente. (Renata – Rede municipal Castro/PR).

Em outro depoimento, entretanto, uma das coordenadoras traz outra estratégia em relação ao tempo do feedback, promovendo uma devolutiva imediata.

Nós falamos ali naquele momento mesmo, já em sala de aula. (Elaine – Rede Estadual SP).

Considerando os estudos aqui realizados e a experiência já vivenciada, acreditamos na importância de cuidar desse planejamento para que o coordenador se sinta preparado para promover as reflexões necessárias ao professor, por isso é

importante se afastar da situação observada, planejar boas perguntas para entender aquilo que gerou dúvidas ou para que o professor reflita sobre pontos em que poderia melhorar, e para que seja possível estudar sobre conceitos importantes de serem retomados com o professor.

Entretanto, reforçamos o que os autores dizem sobre o intervalo desse tempo para que não fique tão distante que se perca a oportunidade de aprendizado e reflexão, devido a distância da situação vivenciada, sendo necessário fazê-lo no máximo entre dois e cinco dias após a aula observada (ZEPEDA, 2005; GIOVANI; TAMASSIA, 2013).

5.3.2 Feedback formativo – momento do feedback

O momento do feedback é uma das etapas mais importantes neste ciclo formativo, pois é a hora em que teremos oportunidade de discutir com o professor aquilo a que queremos dar ênfase, ou que queremos apoiar no seu desenvolvimento profissional. Imbernón (2006) reforça que o acompanhamento das aulas sem este momento posterior de feedback para promover a reflexão do professor sobre prática não contribui efetivamente para o seu processo formativo.

Uma das coordenadoras fala sobre esse ponto e sobre como ela aborda as questões mais sensíveis da aula, levando o próprio professor a essa reflexão:

Alguns professores ainda têm uma certa dificuldade em alguma parte da aula, mas é no feedback que eu faço essa troca. Eu digo para eles, não vou dizer: “Olha a sua aula teve isso de ruim”, não, é uma conversa onde a gente tenta fazer com que o professor, ele perceba onde foi que ele errou, não sou eu que vou apontar os erros. (Grace – Rede municipal Cruz/CE).

Esse olhar ajuda o coordenador a manter uma relação e um clima cordial e, ao mesmo tempo, promover as reflexões necessárias. Reis (2011) reitera a importância de ser específico e indicar os comportamentos observados para que o professor tenha possibilidade de modificá-los, apresentando sugestões construtivas que apoiem na melhoria do desempenho e desenvolvimento docente, como aponta Moscovici (1995).

Uma das coordenadoras revela também uma estratégia que foca nos pontos de melhoria, que são trazidos para discussão no coletivo:

Porém, nas nossas reuniões de ATPC que nós temos, a gente colocava os [pontos], vamos dizer, negativos, porque os [pontos] positivos já estavam bem visíveis. (Elaine – Rede estadual SP).

Ao ser questionada sobre como os professores se sentiam com essa exposição, a coordenadora disse que não mencionava os nomes, apenas as situações. De qualquer modo, há que se cuidar para que os professores não associem o momento pós observação a uma exposição das suas fragilidades diante dos colegas, ainda que de maneira anônima, já que a escola é um espaço de interação e é possível que identifiquem as pessoas a partir das situações apresentadas ou das salas que estão sendo observadas naquele período.

Embora Weisz (2002) apresente a tematização da prática como uma boa estratégia formativa para os momentos coletivos, ela sugere que sejam trazidas boas situações de aprendizagem que possam gerar diálogo e reflexão, e não que se traga apenas um olhar para o que está errado, mas para o que podemos aprender com essa prática e levar para a nossa sala de aula.

5.3.3 Feedback formativo – replanejamento ou desdobramentos decorrentes do feedback

Um ponto que emergiu das análises, ainda que não tenha sido de maneira recorrente, é o replanejamento ou os desdobramentos decorrentes do momento do feedback. Destacamos a fala de uma das coordenadoras que reforça que

Essa devolutiva, ela é importante, por conta do professor se reprogramar e se replanejar para as próximas aulas. (Elaine – Rede estadual SP).

Outra menciona sobre como os aprendizados na realização do feedback aos professores levaram a novas práticas na escola em relação às conversas com os alunos que apresentam maiores dificuldades e seus familiares, tornando os momentos pós avaliação mais produtivos e interativos:

[...] esse feedback que a gente fazia antes só com o professor, a gente faz também com os alunos, por exemplo, aquele aluno que está tirando nota baixa, que está com dificuldades, que está faltando muito na aula. A gente aproveitou e na nossa última reunião de pais, a gente fez em forma de feedback. A gente já agendou a cada hora quatro pais, digamos assim, e fez esse processo, tipo que a gente faz com os professores. (Grace – Rede Municipal Cruz/CE).

5.4 Benefícios da prática de observação⁷⁸

Para definir os benefícios dessa prática a partir da percepção dos coordenadores, participantes da pesquisa, perguntamos a eles, nos questionários, quais os principais benefícios sob o ponto de vista de quem realiza essa ação formativa, questão que foi retomada nas entrevistas com coordenadoras e professoras, trazendo, também, o olhar de quem é impactada diretamente por essa intervenção.

Considerando que esses benefícios são de diferentes naturezas, organizamos estes achados em duas categorias, destacadas abaixo:

5.4.1 Benefícios pedagógicos

Dentro das subcategorias relacionadas a esse tópico, definidas a partir das entrevistas e questionários, uma delas diz respeito aos aspectos pedagógicos, o que apareceu na resposta da maioria dos coordenadores que mencionaram os aspectos formativos como os maiores benefícios do acompanhamento pedagógico em sala, sendo a **formação e desenvolvimento dos professores por meio dos feedbacks** apontada por 67% do grupo, e a **possibilidade de entender o que precisa ser trabalhado nos momentos de formação coletiva na escola** por 74%, como podemos ver no quadro a seguir.

Quadro 8 - Principais benefícios da prática de observação de aulas e feedback aos professores

Opções sinalizadas	Total respondentes⁷⁹	%
Possibilidade de entender o que precisa ser trabalhado nos momentos de formação coletiva na escola.	102	74%
Formação e desenvolvimento dos professores por meio dos feedbacks.	93	67%

⁷⁸ Apesar de haver um campo aberto para escreverem *outros* benefícios, esse campo foi usado por apenas três pessoas para justificarem o fato de não terem realizado esta tarefa.

⁷⁹ Neste caso, era possível escolher mais de uma opção, por isso o valor total não corresponde a 100% dos 138 respondentes definidos para este recorte.

Melhoria da dinâmica das aulas e maior aprendizagem por parte dos alunos.	80	58%
Possibilidade de ver o planejamento sendo colocado em prática.	80	58%
Maior proximidade com os professores.	79	57%
Acompanhamento sistemático do que está sendo trabalhado em aula.	70	51%
Maior proximidade com os alunos.	44	32%
TOTAL DE RESPOSTAS	548	

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Seguindo os demais aspectos apontados dentro da subcategoria de benefícios pedagógicos, ambos com o mesmo percentual (58%), ficaram a **melhoria da dinâmica das aulas e maior aprendizagem por parte dos alunos**, e a **possibilidade de ver o planejamento sendo colocado em prática**.

Como mencionado no objetivo geral, a melhoria da aprendizagem dos alunos é um dos benefícios esperados com o uso sistemático da prática de observação e feedback aos professores, a partir do seu desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas.

5.4.2 Benefícios relacionais

Embora a formação e desenvolvimento docente sejam muito importantes em relação aos aspectos pedagógicos desta ação, os aspectos relacionais são a base para construir uma relação de parceria entre professor e coordenador e promover um clima de acolhimento (ZEPEDA, 2005) e de confiança mútua (REIS, 2011; EDNIR *et al.*, 2006). Uma das professoras entrevistadas faz uma menção, nesse sentido, dizendo que

Se você tem alguma dificuldade, algum problema, eles, a qualquer momento, estão ali para te ajudar. Tem uma abertura muito boa, assim, é muito tranquilo. (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR).

Esse aspecto também foi destacado no questionário, no qual 57% indicam como um dos benefícios do acompanhamento em sala de aula a **maior proximidade com os professores**, e 32% a **maior proximidade com os alunos**.

Algumas das respostas trazidas no campo *Outros* dos questionários falam sobre

Criar vínculo com os professores para poder realizar as observações. (CP Rede municipal de São Caetano do Sul/SP);

Estreitamento de laços com os professores. (CP Rede municipal de Aracaju/SE).

Já quando perguntamos sobre o principal objetivo da observação de aulas e feedback aos professores, a proximidade com alunos e professores, que, anteriormente, apareceu como um dos benefícios dessa estratégia formativa, foi quase inexpressiva nas escolhas dos respondentes (2%), possivelmente porque, apesar das questões relacionais serem um fator importante para a abertura de professores e dos próprios alunos em relação a esse processo, ela não seja, para os coordenadores, o objetivo principal dessa prática.

5.5 Desafios e condições para o acompanhamento em sala de aula

Apesar do grande número de participantes que mencionaram já realizar as observações de aula como estratégia para o acompanhamento pedagógico, muitos são os desafios encontrados por boa parte deles para que essa ação aconteça de maneira mais sistemática.

Quando questionados sobre os motivos de não realizarem as observações de maneira sistemática, o que indica os desafios subjacentes a essa prática pedagógica, surgem informações importantes sobre aspectos pedagógicos e estruturais, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 9 – Motivos para não realização das observações de maneira sistemática⁸⁰

Opções sinalizadas	Total respondentes	%
Falta de tempo	74	54%
Falta de abertura dos(as) professores(as)	25	18%
Falta de formação para entender como fazer este trabalho	11	8%
Falta de apoio por parte da direção da escola	7	5%
Falta de apoio da Secretaria de Educação	6	4%
Não acredito que seja uma boa estratégia	5	4%
Insegurança para entrar na sala de aula de outro(a) professor(a)	4	3%
Insegurança para fazer os feedbacks	3	2%

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Dentre os aspectos pedagógicos, destacamos como subcategoria a receptividade dos professores e, em outra subcategoria, os desafios estruturais, que incluem aqueles evidenciados em decorrência da pandemia ocorrida no período em que a pesquisa foi realizada, e que serão apresentados a seguir.

5.5.1 Receptividade dos professores

O segundo aspecto mais apontado como dificultador do trabalho do coordenador em sala de aula é a falta de abertura dos professores, com 18%, como vimos no quadro 7, acima.

Um dos comentários feitos no questionário menciona que:

A formação ideológica da nossa sociedade não considera que a observação seja com o objetivo de ajudar. (CP Rede municipal de Aracaju/SE).

Para ela, muitos acreditam que essa observação seja contrária à autonomia que o professor deva ter em sua sala de aula, o que se relaciona com o que foi trazido nas referências em relação à liberdade de cátedra.

⁸⁰ Como esta resposta estava focada em quem não conseguia implementar a prática de observação, ela não era obrigatória, portando não foram todos que responderam. Além disso, poderiam escolher mais de uma opção entre as nove disponíveis, e justificarem utilizando, também, o campo *outros*. Por isso o valor total não corresponde a 100% dos 138 respondentes.

Como mencionamos, essa liberdade não significa isolamento. Ela se aplica ao conceito de autonomia. Ser autônomo não significa estar sozinho. O professor pode ter autonomia para fazer as escolhas que considera mais assertivas para o desenvolvimento do seu grupo de alunos, a partir do contexto e das avaliações realizadas, porém, a reflexão e o apoio da equipe da escola e de quem colabora com os processos de formação continuada na escola, com ênfase no acompanhamento das questões pedagógicas, é fundamental.

As quatro coordenadoras ouvidas durante a entrevista mencionam essa resistência inicial dos professores. Destacamos uma delas:

Logo de início, quando foi passado para a gente que tinha que fazer essa observação, um ou dois não gostaram muito, porque ele não se sentia à vontade com a gente na sala de aula. Mas eu trabalhei com o professor, fiz uma reuniãozinha com todos. “Eu estou aqui só para fazer uma observação de como você trabalha para o aluno ter um melhor resultado”. (Carla – Rede Estadual AM).

Uma das professoras também mencionou esse receio inicial:

Então, a primeira vez que eu tive essa prática foi aqui na escola que eu trabalho mesmo. Então, assim, nas primeiras vezes a gente não fica muito confortável porque a gente começa a pensar o que é? Está aí para me observar? Está indo me observar, por quê? Será que eu estou fazendo alguma coisa errada? Será que está acontecendo alguma coisa que eu não sei? Será que alguém comentou alguma coisa sobre mim e estão indo lá na minha sala e tal? Porque ninguém gosta de ser observado, ninguém gosta de ter a sensação de estar sendo observado e de repente julgado. Então, até a gente saber, até a gente se familiarizar, saber qual era exatamente o objetivo da observação, como é que ia acontecer a observação, no começo eu ficava incomodada mesmo. Depois, foi a primeira, foi a segunda... no começo também as crianças ficam agitadas. O que ela está fazendo aqui? Por que ela vai ficar aqui? [...] Mas, a partir da terceira observação, agora é comum. É comum para mim e comum para as crianças. Tanto eu quanto as crianças, agora a gente fica bem à vontade. A gente já se acostumou com esse trabalho, já incorporou isso, sabe? É natural agora. (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR).

Apesar dessa desconfiança inicial no processo, é possível perceber que, quando isso se torna uma rotina e os professores conseguem enxergar o valor dessa ação para o seu trabalho, essa abertura se torna mais tranquila e o trabalho flui normalmente, o que é reforçado por uma das coordenadoras ao dizer que

[...] eles estão muito abertos a essa questão de acompanhamento, não tem problema nenhum. Eles, às vezes, dizem assim: Quando é que vai para minha sala? Vamos pra minha sala assistir minha aula. (Renata – Rede Municipal Cruz/CE).

5.5.2 Desafios estruturais

Quando questionados sobre os motivos para não realizarem as observações de maneira sistemática, mais da metade dos respondentes (54%) apontam a questão do tempo como um dos dificultadores dessa prática, como podemos observar, no quadro 7 da página 164.

O tempo pode ser, realmente, um dificultador, por isso a questão da organização da rotina ganha ainda mais relevância no cenário da escola.

Entretanto, muitas vezes, a questão da falta de tempo surge em decorrência das prioridades que se colocam no seu fazer diário. Na pesquisa da FCC, mencionada anteriormente, organizada por Placco, Almeida e Souza, há um consenso sobre a importância do acompanhamento do trabalho dos professores, porém, outras atividades acabam ocupando a rotina do coordenador e o tempo já escasso para tantas demandas.

Embora todos afirmem que sua função é acompanhar o trabalho dos professores e o desempenho dos alunos, ao listarem as atividades administrativas, as intervenções disciplinares, o acompanhamento dos projetos elaborados por órgãos centrais para serem executados nas escolas e até o encaminhamento de alunos para setores de atendimento específico, parece-nos que sobra pouco tempo para fazer o acompanhamento aos professores. Essa atribuição, que é potencialmente formativa, fica esmaecida diante de outras atribuições. (2011, p. 257).

Por vezes, o coordenador acaba se ocupando de outras atribuições, nem sempre pertencentes a ele, e deixa em segundo plano aquelas que focam no acompanhamento do professor, incluindo a observação das aulas. Uma das hipóteses tem a ver, também, com a falta de segurança para realizar o feedback, que, apesar de mencionada por apenas três dos respondentes, nas formações que realizamos costumam ser um ponto de vulnerabilidade trazido pelos coordenadores. Essa insegurança pode decorrer da falta de formação adequada para que se sintam preparados para essa ação do feedback. Essa prática costuma ficar ausente no currículo da formação inicial e nem sempre é trabalhada de maneira sistemática nos momentos de formação continuada do coordenador pedagógico, conforme analisaremos na categoria de formação, mais adiante.

A pesquisa mencionada acima indica, ainda, que apenas na região Sudeste aparece explicitamente a atribuição de formação dos professores e visitas às salas de aula, como atividade do coordenador.

Em relação à questão em análise, apresentada no quadro acima (p. 164), no campo “Outros” do questionário, também tivemos alguns comentários relacionados a essa problemática do tempo. Um deles diz que

A demanda de atividades que são realizadas pelo coordenador pedagógico fazia com que a agenda de visitas não fosse cumprida com regularidade. (CP Rede Municipal de Franca/SP).

Outro comentário diz que:

Muitas demandas acabavam tirando o tempo para acompanhamento da prática em sala de aula. (CP Rede Estadual de SP).

Para entendermos melhor a frequência desse acompanhamento, perguntamos, também, qual a periodicidade das observações realizadas. Observando os resultados, identificamos que 32% não conseguem indicar essa regularidade, possivelmente por estarem entre aqueles que disseram não realizar essa prática e parte daqueles que a fazem eventualmente.

Viu-se que 29% conseguiam fazer esse acompanhamento pelo menos uma vez a cada quinze dias ou mais de uma vez nesse mesmo período. Essa é a periodicidade de duas das coordenadoras entrevistadas, que fazem isso de maneira frequente em suas escolas:

A gente já tem essa rotina há um bom tempo. Conseguimos fazer de 15 em 15 dias. (Renata – Rede Municipal de Castro/PR).

Para que isso dê certo, Renata fala sobre a importância de ter um cronograma definido, já que sabemos que a escola é um espaço dinâmico e, muitas vezes, acaba nos levando para as urgências do dia a dia, dificultando a criação de uma rotina voltada para o acompanhamento pedagógico.

[...] se a gente não tiver mesmo esse cronograma, assim, no dia a dia, as coisas [...] que não estão programadas acabam tirando a gente dessa questão importante. A gente precisa se policiar muito, porque acontece muita coisa. (Renata – Rede Municipal Castro/PR).

Embora ela coloque essa periodicidade, é possível que nem sempre isso seja possível em todas as turmas, já que uma das professoras de sua escola também fala sobre essa frequência, dizendo que nem sempre consegue manter uma periodicidade de pelo menos quinze dias, e menciona o quanto considera importante essa rotina. Ela valoriza esses momentos e, por isso, entende que, quando mais oportunidades

de interação aconteçam, mais benefícios ela terá para a sua prática, já que reconhece que o que já acontece tem ajudado bastante, como transcrito a seguir.

Lógico, eu acho que, se a gente tivesse mais tempo, seria ideal que a gente fosse observado mais de uma vez no mês, acho que pelo menos quinzenalmente, sabe? Mas, pelo tempo, é o que temos e já está ajudando bastante. (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR).

A organização da rotina é um ponto importante para Grace, também:

[...] na sexta-feira, a gente tira um horário, manhã ou tarde, elaboramos a rotina da semana seguinte. Aí a gente vê o que que está previsto, o que é que a gente tem em mente de fazer, na próxima semana. (Grace – Rede Municipal Cruz/CE).

Além da questão do tempo, mencionada acima, outro ponto que dificulta essa frequência no acompanhamento em sala de aula é o número de professores que está sob a responsabilidade de cada coordenador para o acompanhamento.

Um dos respondentes do questionário menciona que há um

[...] número grande de professores para realizar a observação de forma sistematizada mensalmente, sem ter outro coordenador para dividir as tarefas. (CP Rede Municipal de São Paulo/SP).

Como vimos na caracterização feita no capítulo anterior, 45% dos coordenadores acompanham mais de 20 professores cada um, sendo que alguns coordenadores (4% do total) chegam a ter mais de 50 professores sob sua responsabilidade, o que torna bastante desafiador ter um acompanhamento mais individualizado.

Uma estratégia que pode ser utilizada para que essa organização seja feita de maneira mais eficiente é estabelecer uma parceria entre outros membros da equipe gestora. Como mencionado no referencial teórico, em muitos países, o diretor tem uma forte relação com as questões pedagógicas da escola, inclusive acompanhando as aulas e dando feedback.

Uma das professoras entrevistadas menciona essa organização que foi feita em sua escola, na qual diretor e coordenadora compartilham essa tarefa.

Como tem várias turmas, o diretor também faz a observação, porque senão, somente a coordenadora não consegue acompanhar, fazer a observação em todas as salas. Então eles avisam, “Olha, é o diretor que vai na tua sala fazer observação”, ou “é a coordenadora”. Nunca vão os dois. Ou é um ou é outro. Mas, os dois fazem esse papel. (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR).

Isso é corroborado por Brito e Tamassia (2020), que reforçam a importância dessa parceria e o quanto ela contribui para a efetividade do trabalho, mostrando a todos da escola a importância desta ação.

Ainda que o diretor não seja quem estará na sala, o seu apoio na organização da rotina do coordenador, garantindo que ele não seja interrompido com questões corriqueiras ou administrativas, preservando o momento em que está em sala ou durante o feedback, garante que o foco nas ações formativas seja mantido e mostra o valor que isso tem dentro da escola. Leithwood *et al.* (2006) reforçam que as lideranças pedagógicas mais eficientes são as que estão centradas no objetivo essencial da escola, que é a aprendizagem dos alunos, sendo a qualificação do professor elemento importantíssimo para possibilitar o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que favoreça a todos.

Abaixo, seguem os dados de todos os respondentes em relação à periodicidade das observações.

Quadro 10 – Periodicidade das observações realizadas

Opções sinalizadas	Total respondentes	%
Não conseguia observar com regularidade cada professor(a).	44	32%
1 aula por mês.	27	20%
1 aula por quinzena.	23	17%
1 aula por bimestre.	15	11%
1 aula por semestre.	11	8%
1 aula por semana.	9	7%
2 a 5 aulas por semana.	7	5%
1 aula por ano.	2	1%
TOTAL	138	100%

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Uma das coordenadoras, participante da fase das entrevistas, traz uma estratégia diferente das que já mencionamos acima. Ela segue as orientações da secretaria para priorizar os professores menos experientes.

[...] o secretário pede que a gente acompanhe mais aquele professor que você percebe que ele tem mais dificuldade. Aquele que você vê que ele fez tudo direitinho, a gente já conhece o trabalho e tal, que você vê que não tem muita necessidade da sua ajuda, então eu foco naqueles [...] que são novatos [...], que estão apresentando dificuldade, aí eu foco mais nesses daí. (Grace – Rede Municipal Cruz/CE).

Essa pode ser uma boa estratégia de priorização, até mesmo pensando nas necessidades formativas que, em geral, são mais urgentes para aqueles menos experientes na função. Entretanto, é importante que ela não seja excludente, pois os demais professores também precisam estar sempre se aperfeiçoando e contando com essa parceria do coordenador pedagógico, com um olhar mais profissional para a qualificação do seu trabalho, como aponta uma das professoras entrevistadas:

[...] todo mundo tem alguma coisa para melhorar, a gente não é perfeito e outra, a educação está em constante evolução. Então, sempre vai ter alguma coisinha a mais que você pode estar incorporando na tua prática” (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR).

Outro ponto a ser destacado nos desafios para a prática da observação, que entendemos que estejam ligados às questões estruturais, é a falta de apoio por parte da direção e da Secretaria de Educação, apontada por 9% dos participantes.

De fato, como já mencionamos, o apoio do diretor é fundamental para que o trabalho na escola possa acontecer de maneira efetiva e para que todos compreendam a relevância do apoio e parceria da equipe gestora no desenvolvimento de toda a equipe docente.

Já em relação ao apoio da Secretaria, duas das coordenadoras mencionam de maneira veemente o quanto isso fez a diferença para o trabalho delas na escola, demonstrando que, quando essa ação é uma política da rede e não algo isolado de uma escola, ela tem maior efetividade e todos se sentem mais seguros e mais receptivos. Destacamos abaixo a fala de uma delas, durante a entrevista:

Todas as escolas do município, todos os coordenadores fazem esse estudo e esse planejamento de aula e o feedback. (Grace – Rede Municipal Cruz/CE).

Uma das professoras também faz menção ao Secretário de Educação, ressaltando seu apoio e evidenciando o seu papel como uma referência para professores e gestores escolares:

A gente tem um secretário de educação que está muito à frente de tudo, inclusive, não é à toa que nós, nesse ano, no IDEB, somos o quarto melhor município do país. [...] E isso é um trabalho em equipe. Volto novamente a

ressaltar a importância de quando é trabalhado em equipe, em conjunto [...] (Prof. 2 – Rede Municipal Cruz/CE).

Entendemos que, se o acompanhamento é uma ação importante na rotina do coordenador, as redes e escolas precisam criar condições para que ele aconteça, seja cuidando do número de professores sob sua responsabilidade, seja apoiando e orientando-o para a organização de uma rotina que privilegie as demandas pedagógicas.

Ainda em relação aos aspectos estruturais, houve um agravamento em decorrência da pandemia da Covid-19, o que impactou diretamente o trabalho nas escolas. Muitas delas ficaram fechadas ao longo de 2020, e algumas até 2021, retornando no segundo semestre de maneira presencial, ou, em algumas redes, apenas em 2022.

Isso repercutiu significativamente na aprendizagem dos alunos e, é claro, desestruturou a rotina das escolas como um todo.

Nesse cenário, ora com aulas presenciais, ora *on-line*, muitas vezes de maneira assíncrona, por meio de grupos de WhatsApp, ou de maneira síncrona, por meio de plataformas de videoconferência, o acompanhamento se tornou ainda mais desafiador para os coordenadores.

Em algumas redes com dificuldades na conectividade, muitos alunos contaram apenas com apostilas durante esse período em que as escolas permaneceram fechadas.

Por esse motivo, como o questionário foi aplicado entre final de 2021 e começo de 2022, perguntamos se, durante o período de pandemia, o coordenador conseguiu manter uma regularidade nas observações de aula e devolutivas aos professores, mesmo com o ensino remoto.

Abaixo, tabulamos as respostas dos coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Quadro 11 – Observações para acompanhamento das aulas durante a pandemia

Respostas	Total de respondentes
Sim, eventualmente faço observação de aulas e dou devolutivas aos(às) professores(as).	35
Sim, frequentemente faço observação de aulas e dou devolutivas aos(às) professores(as).	33
Não estou mais na função, atualmente.	26
Não tenho realizado observação de aulas.	21
Não, pois não tivemos mais aulas ao vivo, mesmo que <i>on-line</i> .	11
Sim, eventualmente faço observação de aulas, porém sem devolutivas aos(às) professores(as).	6
Pelos grupos de WhatsApp ou pelo Meet.	5
Outros	1
Sim, frequentemente faço observação de aulas, porém sem devolutivas aos(às) professores(as).	0
TOTAL DE RESPONDENTES	138

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Mesmo num cenário adverso, 68 coordenadores responderam que continuavam fazendo observação de aula e dando feedbacks, pelo menos de maneira eventual, durante a pandemia, alguns (5) pelos grupos de WhatsApp ou Meet.⁸¹

Esses coordenadores são de 10 estados diferentes, nas 5 regiões do Brasil. Considerando os dados emergentes na pesquisa, não podemos afirmar que houve uma região mais afetada do que outras, de acordo com os participantes deste estudo, embora tenhamos clareza de que os locais com menor infraestrutura e menos acesso à internet foram mais prejudicados não só em relação ao acompanhamento, mas em relação à própria oferta do ensino durante este período.

⁸¹ Pela resposta não foi possível entender se as aulas eram pelo Meet ou se apenas o feedback ao professor foi realizado pela plataforma de videoconferência.

Tabela 4 – Estados do Brasil com acompanhamento das aulas durante a pandemia (considerando os participantes deste recorte da pesquisa)

Estados	Regiões
Paraná (PR)	Sul
Rio Grande do Norte (RN)	Nordeste
Rio de Janeiro (RJ)	Sudeste
Amazonas (AM)	Norte
Rondônia (RO)	Norte
Sergipe (SE)	Nordeste
Distrito Federal (DF)	Centro-oeste
São Paulo	Sudeste
Piauí (PI)	Nordeste
Paraíba (PB)	Nordeste
Ceará (CE)	Nordeste

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Perguntamos aos que não conseguiram realizar esse acompanhamento durante a pandemia, quais as dificuldades encontradas nesse momento.

A resposta revelou dificuldades ligadas às condições de trabalho no contexto remoto e reforçou outras já existentes anteriormente, como a questão do tempo, já mencionada em tópicos anteriores, mas que ganhou destaque com todas as exigências da pandemia, além do aumento de algumas demandas específicas como: busca ativa dos alunos, muitos registros para enviar à secretaria, priorização dos momentos de reforço com os alunos e atendimentos pedagógico personalizados, acompanhamento de muitos grupos de WhatsApp, organização para o retorno presencial, atendimento a pais, acolhimento dos alunos depois de tanto tempo sem aulas presenciais, ter acesso às aulas *on-line* sem ser interrompida pela demanda administrativa da escola, alta demanda de reuniões, necessidade de dar suporte técnico e emocional à equipe, falta de formação para novos coordenadores se apropriarem das orientações para os feedbacks, diversidade no atendimento aos alunos (atividades remotas através de plataforma, rotina das aulas presenciais, respeitando os protocolos sanitários previstos ao combate ao COVID-19), insegurança, falta de contato direto com professores e dificuldade para reuni-los para este fim.

Foram muitos desafios trazidos em decorrência do contexto pandêmico, de acordo com os respondentes do questionário, somando-se a isso o acúmulo de

trabalho para cumprir com todas as demandas solicitadas pela secretaria de educação, para orientar pais, alunos e professores sobre os protocolos de segurança, além das dificuldades de conexão com a internet para que as aulas *on-line* pudessem acontecer.

Além disso, alguns coordenadores ainda relataram a resistência dos professores, o que já acontecia em determinadas escolas, mesmo antes da pandemia, mas que ganhou ainda mais força nesse momento.

Para alguns, os desafios foram maiores do que estavam acostumados em seu dia a dia e o fato de estarem *on-line* aumentou a demanda diária; as questões emocionais e a necessidade de acolhimento passaram a ter prioridade em alguns contextos, como menciona uma das respondentes:

Diante de toda adaptação ocorrida na rotina do professor, não foi possível desenvolver um trabalho de introdução à observação de aulas. O contexto já era muito "agressivo" ao professor, ao aluno, no sentido da mudança na rotina de sua aula. Não coube mais nada, além de dar suporte técnico e emocional à nossa equipe. (CP Rede Municipal de São Caetano do Sul/SP).

Dois participantes disseram não acreditar nessa prática, por isso continuaram não fazendo esse acompanhamento das aulas durante a pandemia.

5.6 Formação continuada

A sexta categoria elencada é a formação continuada que acontece no interior da escola. Canário (s.d) reforça a importância dessa formação que acontece no espaço escolar. Para o autor, só se aprende a profissão de professor no contexto da prática. Ela pode se dar por meio de diferentes estratégias.

Nesta pesquisa, o foco é a formação continuada centrada na escola, que acontece por meio da observação de aulas e feedbacks.

Dentro dessa categoria, emergem outras subcategorias, que se referem a diferentes momentos e públicos desta formação, tanto a formação que orienta o coordenador para a qualificação do acompanhamento pedagógico, aquela que orienta o professor para essa prática e a que é produzida por meio desse acompanhamento, como veremos a seguir.

5.6.1 Formação para qualificar o acompanhamento dos coordenadores em sala de aula

A falta de formação para entender como fazer esse trabalho, junto com a insegurança para entrar na sala de aula de outro professor e fazer o feedback, foram apontados como um dos motivos para não incorporarem isso na sua rotina, por 13% dos respondentes.

Diversos autores, como Elmore (2010), Silva (2014), Archer *et al.* (2016) e Donnelly (2018), também mencionam a formação como um elemento muito importante para que os responsáveis por realizar a observação e fazer o feedback aos professores se sintam preparados e confortáveis para assumir esse papel e contribuir, de fato, com os professores, pois, sem isso, não faz sentido esse trabalho.

Na pesquisa realizada por Giovani e Tamassia (2013), foram coletadas as falas de algumas coordenadoras, que demonstraram essa insegurança inicial e a falta de preparo para o desenvolvimento da estratégia de observação, como mencionado no capítulo 3.

Ao analisarmos as respostas dos questionários, vimos que, dos 138 coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 101 indicaram ter tido alguma formação sobre como acompanhar as aulas e fazer feedback, sendo que 76% deles receberam formação da própria rede, e os demais, de instituições externas à rede, dos quais 75% com a Elos Educacional, mencionada na introdução deste trabalho.

Quadro 12 – Formação oferecida pela própria rede

Carga horária	Nº de respondentes
2 a 30 horas	35
31 a 99 horas	21
100 a 199 horas	11
300 a 360 horas	08
Não informou a carga horária	02
TOTAL DE RESPONDENTES	77

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 13 – Formação oferecida por instituições externas

Nome da instituição	Carga horária	Nº de respondentes
Instituto Paideia	300 a 360 horas	1
Instituto Batista Ida Nelson	15 a 29 horas	1
Parceiros da Educação/UFSCAR	300 a 360 horas	1
Universidade	2 a 8 horas	2
Rede Pitágoras	100 a 199 horas	1
Elos Educacional	200 a 360 horas	9
	100 a 199 horas	5
	31 a 99 horas	3
	9 a 14 horas	1
	TOTAL	24

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Trinta e sete pessoas disseram não ter participado de nenhuma formação sobre o tema, o que corresponde a 27% dos respondentes. Além disso, 39 coordenadores (28%) participaram de formações de curta duração, de duas a 30 horas. Desses, dois respondentes informaram terem participado de formações em Universidades, mas a carga horária foi de duas a oito horas, caracterizando-se como algo muito pontual, o que pode dificultar um processo efetivo de apropriação e implementação dos aprendizados decorrentes delas.

Ao olharmos para as 35 diferentes redes dos respondentes que atuam ou atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas em 4 municipais e 1 estadual não houve nenhum participante que disse já ter realizado algum tipo de formação. Em 7 delas, tivemos pessoas que responderam que sim, já participaram de formações sobre o tema, e pessoas dizendo que não, na mesma rede.

Isso pode ter ocorrido devido a algumas formações acontecerem de maneira pontual e de haver uma certa rotatividade em relação à permanência de alguns

coordenadores na função, já que, em boa parte das redes, essa função não é assumida via concurso público, não tendo estabilidade.

Ainda com relação à carga horária, menos da metade dos coordenadores (45%) participou de formações mais robustas – acima de 100 horas – oferecidas pela própria rede ou por outras instituições. Garet *et al.* reforçam a probabilidade de melhores resultados quando as formações são mais longas.

First, longer activities are more likely to provide an opportunity for in-depth discussion of content, student conceptions and misconceptions, and pedagogical strategies. Second, activities that extend over time are more likely to allow teachers to try out new practices in the classroom and obtain feedback on their teaching⁸². (2001, p. 921-922).

Embora na fala acima eles enfatizem a formação dos professores, podemos estabelecer a mesma relação quanto à formação dos coordenadores, considerando obviamente o seu contexto de atuação.

As coordenadoras entrevistadas também falaram sobre a importância da formação para qualificar sua prática, uma delas com formação externa e uma, com formação da própria rede:

Então, como eu te falei, nós fazíamos a observação, só que a gente não tinha aquele olhar refinado, a gente ia para sala de aula observar e a gente meio que olhava de tudo. E aí o que mudou com a formação, o que aprimorou? Nós vimos que nós precisamos ter alguns focos. Então, a gente fez essa formação com a Elos [...] E teve, no decorrer desses anos, outras formações, porque vai mudando os coordenadores também. Esse ano teve uma nova gestão, eu continuei por aqui, mas em algumas escolas mudou muito. E aí eles vão retomando. (Renata – Rede Municipal de Castro/PR).

[...] primeiro, quem dá a formação para a gente são as técnicas da Secretaria e o próprio secretário de educação. Eles fazem formação com os coordenadores; quando a primeira vez que a gente falou em observação de aula e feedback, foi passado pelo pessoal da Secretaria de educação. A gente teve vários momentos, vários encontros presenciais em 2017 e aí o próprio secretário foi quem foi explicar para a gente, como é que iríamos proceder diante desse estudo de aula. (CP Grace – Rede municipal de Cruz/CE).

Para quem não teve oportunidade de participar de formações específicas, o apoio dos pares mais experientes também pode ser de grande ajuda, como aponta uma das coordenadoras entrevistadas:

[...] eu não tinha noção da coordenação em si.

⁸² Em primeiro lugar, as atividades mais longas são mais propensas a fornecer uma oportunidade para uma discussão aprofundada do conteúdo, o conhecimento do aluno, concepções e equívocos e estratégias pedagógicas. Em segundo lugar, as atividades que se estendem ao longo do tempo são mais propensas a permitir que os professores experimentem novas práticas em sala de aula e obtenham feedback sobre seu ensino (Garet *et al.*, 2001, p. 921-922, tradução nossa).

Eu tive oportunidade de ir 2 vezes na leste 4. [...] Então, eu tinha, nas minhas emergências de algumas coisas, quem me socorria ali como coordenadora. Eu tive apoio de alguns coordenadores que estavam naquela reunião que eu acabei fazendo amizade. (Elaine – Rede Estadual SP).

5.6.2 Formação para promover o engajamento dos professores em relação à prática de observação

Para que a formação e acompanhamento em sala de aula possa chegar a cada professor, é importante que eles também sejam formados para compreender o objetivo e as etapas desse trabalho, entendendo como ele irá impactar a sua prática e como poderá apoiá-lo, por meio da parceria com o coordenador pedagógico.

Num dos comentários do questionário, um dos coordenadores mencionou que

O professor também necessita de formação para entender que não é 'fiscalizar' e sim de fazer junto. (CP Rede Municipal de Santo André/SP).

Esse ponto também surgiu durante uma das entrevistas, com o qual concordamos, já que, para que esse processo seja, de fato, entendido por todos, a formação e os combinados para que tudo aconteça de maneira transparente e com o engajamento de todos é fundamental:

Depois, a gente fez a formação com os professores, porque eles também tinham que saber: ah, eu vou planejar com você, planejar o quê, se eles nunca tiveram isso, né? Então, a gente fez a formação aqui na escola, explicando pra eles como é que se dariam esses três momentos. E é isso, até hoje aqui e acolá a gente ainda fala, faz formação sobre isso, sobre o feedback principalmente. (CP Grace – Rede Municipal Cruz/CE).

Ainda em relação a esse ponto, Aravena reforça que

[...] lo más recomendable es que los profesores y el equipo directivo construyan colectivamente una respuesta consensuada del para qué observar clases. En otros términos, preguntar ¿cuál es el sentido y propósito de observar clases? Si la respuesta de tus profesores es "porque el Ministerio o el director(a) así lo establecieron", quiere decir que el sentido de la observación está impuesto desde fuera y, por lo tanto, la mejora continua y el aprendizaje profesional, como resultados esperados, carecen de sentido y propósito interno. Recuerda, que el objetivo de la observación se entiende en el marco de la mejora continua y el aprendizaje profesional permanente.⁸³ (s.d, p. 7).

⁸³ [...] o mais recomendável é que os professores e a equipe gestora construam coletivamente uma resposta consensual sobre o porquê de observar as aulas. Em outras palavras, pergunte qual é o significado e o propósito de observar as aulas. Se a resposta de seus professores for "porque o Ministério ou o diretor assim o estabeleceu", significa que o sentido de observação é imposto de fora e, portanto, o aperfeiçoamento contínuo e o aprendizado profissional, pois os resultados esperados carecem de sentido e propósito interno. Lembre-se de que o objetivo da observação é entendido no âmbito da melhoria contínua e da aprendizagem profissional permanente. (ARAVENA, s.d, p. 7, tradução nossa).

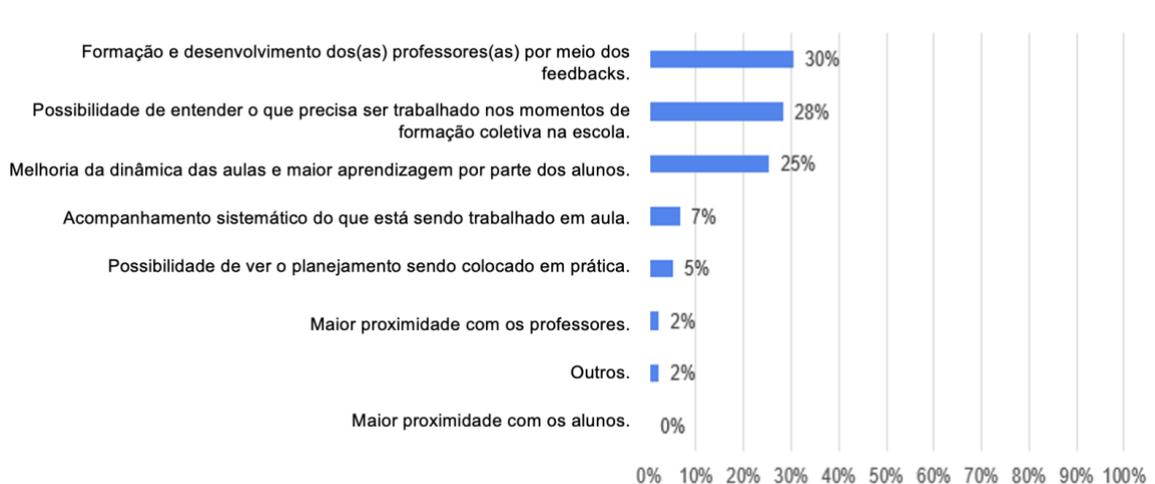
Embora, no questionário, as respostas tenham partido de cada coordenador, é importante que cada escola construa esse sentido, como mencionado acima, para que haja um propósito claro para todos.

5.6.3 Formação promovida por meio da ação de acompanhamento da aula e feedbacks.

Retomando o questionário, perguntamos aos coordenadores: se pudessem escolher apenas uma, dentre as opções disponíveis, qual delas consideravam ser o principal objetivo em relação à prática de observação de aulas e feedback?

Como podemos ver no gráfico a seguir, mais da metade dos participantes trouxeram, como objetivo principal, a formação e o desenvolvimento docente, sendo que 28% ficaram com a alternativa que se refere a **entender o que precisa ser trabalhado nos momentos de formação coletiva** e 30% com a **formação e desenvolvimento dos professores**, o que é corroborado por diversos autores mencionados no capítulo 3, como Canário (s.d), que afirma que a escola é o lugar onde os professores aprendem. Logo, o acompanhamento das aulas e o feedback ao professor favorecem esse desenvolvimento docente, como também apontam Weffort (1996) e Alarcão e Tavares (2013), que reforçam os aspectos reflexivos como essenciais para a tomada de consciência e melhoria da prática.

Gráfico 14 – Principal objetivo da prática de observação de aulas e feedback aos professores



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Brito e Tamassia (2020) apontam a importância de os coordenadores mapearem as necessidades formativas dos professores para planejarem os momentos de formação coletiva, e a observação de aulas é uma das maneiras de fazer esse mapeamento, acompanhando de perto o trabalho realizado pelos professores e identificando o que pode ser qualificado por meio da formação.

Como podemos observar, retomando o gráfico sobre o **principal objetivo da prática de observação de aulas e feedback aos professores**, em terceiro lugar, ficou a **melhoria da dinâmica das aulas e maior aprendizagem por parte dos alunos**, com 25%. Como já mencionamos, Libâneo (2010) e Bambrick-Santoyo (2018) também reforçam que a formação dos professores precisa estar diretamente ligada com a melhoria das práticas pedagógicas, para que possam garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Embora o desenvolvimento docente seja um dos focos do acompanhamento pedagógico, o objetivo final é que todos os alunos aprendam mais e de maneira mais profunda, desenvolvendo-se de modo integral.

Alarcão e Tavares (2013) reforçam o papel do coordenador pedagógico como um agente de ensino, que tem como objetivo promover o desenvolvimento e a aprendizagem do professor para que ele possa impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. Para Silva, além de observar o professor em ação, “[...] é necessário conhecer o que o professor pensa e ajudá-lo a perceber suas convicções, para depois realizar um trabalho na direção de modificar sua prática” (2019, p. 73).

Uma das coordenadoras menciona que, ao fazer o acompanhamento das aulas,

[...] o professor fica sabendo que tem alguém observando o trabalho dele, onde ele precisa melhorar, onde está bom, qual é o conteúdo que os alunos estão aprendendo mais, o que está faltando, qual a dinâmica é a melhor que ele pode encontrar para facilitar a aprendizagem do aluno. (Elaine – Rede Estadual SP).

Como mencionado na fundamentação, entendemos que esse olhar particular para cada um é uma estratégia com grande potencial para uma formação personalizada e que atenda às necessidades formativas de cada professor.

5.7 Boas práticas

Durante as entrevistas, identificamos duas coordenadoras que têm desenvolvido a prática de observação de aulas e oferecido feedbacks formativos aos professores há alguns anos, e que já possuem estratégias consolidadas em suas escolas.

Ambas fazem parte de uma rede municipal na qual há orientações gerais para todas as escolas, o que fortalece o papel do coordenador para o acompanhamento pedagógico.

Abaixo, destacamos essas práticas emergentes da pesquisa de campo, como uma possível referência para outras redes.

5.7.1 Boas práticas - observação de aulas

Uma boa prática, presente nas duas redes analisadas, é a criação de um documento orientador e um roteiro de observações utilizados por todos os coordenadores da rede, criando uma linguagem comum a todos eles.

Após a entrevista, solicitamos que compartilhassem conosco esses roteiros, de modo que pudessem servir como referência para outras redes que desejem implementar essas práticas.

No caso dos roteiros de observação, a rede de Cruz-CE utiliza um arquivo com informações gerais como:

- objetivos da aula observada;

- utilização do tempo pedagógico;
- participação dos alunos;
- atividade no final da aula para verificar se os alunos aprenderam o objetivo proposto e
- outras observações.

Todos os tópicos são campos abertos, nos quais cada coordenador descreve aquilo que foi observado em relação a cada um desses pontos, indicando as evidências que servirão como referência para o planejamento do feedback.

Na rede de Castro-PR, o documento orientador traz várias sugestões de roteiros, cada um deles utilizando um tipo de estratégia e focos diferenciados, que cada coordenador utilizará de acordo com seu planejamento e com as necessidades formativas do seu grupo, como, por exemplo: estratégias de ensino, organização e gestão da aula, interação dos alunos e dinamização da aula.

Os instrumentos sugeridos são de diferentes formatos: abertos, semiabertos ou com indicadores para serem assinalados, conforme o foco observado (ver modelos no anexo 2). A escolha de cada um deles será feita de acordo com o objetivo que se pretende e com as necessidades de cada escola ou professor.

5.7.2 Boas práticas – feedback formativo

Assim como para a observação de aula, as coordenadoras das redes de Castro-PR e Cruz-CE também trouxeram referências de como se organizam para o planejamento do feedback.

Ambas já têm essa prática estabelecida há alguns anos, mesmo antes da pandemia. Por isso, essas ações estão mais consolidadas, tanto por parte das coordenadoras, quanto por parte das professoras. Durante as entrevistas, realizadas individualmente, expressaram um discurso muito alinhado e com clareza sobre as intenções do acompanhamento da coordenadora em sala e os benefícios que cada uma via na sua prática, tendo esse olhar externo.

Reforçaram a importância de ter esse alinhamento com toda a rede, o que iremos explorar melhor na categoria que fala sobre os desafios para a implementação dessa prática.

Além disso, ambas possuem um roteiro de planejamento do feedback para que os coordenadores e diretores possam planejar esses momentos.

Ao compartilharem os roteiros que orientam esse planejamento, constatamos que as duas redes seguem a mesma estrutura, considerando três pontos principais, que podem servir de inspiração para outras redes:

- início positivo para acolher o professor, trazendo aquilo que deu certo na aula observada;
- planejamento de questões que possam promover a reflexão do professor no momento do feedback e
- sugestões para ampliar o trabalho já realizado ou para melhorar algo que não funcionou como poderia ou deveria.

As duas coordenadoras trazem em suas falas o valor dessa ação, realizada de maneira sistemática, e o quanto a prática de oferecer feedbacks formativos já faz parte da cultura de suas escolas, sendo visto como algo positivo pela equipe docente. Duas das professoras dessas escolas participaram das entrevistas e trouxeram o ponto de vista de quem recebe esse acompanhamento, demonstrando o quanto enxergam o valor dessa prática para seu desenvolvimento profissional, explicitado em diversas falas ao longo deste capítulo. Destacamos uma delas a seguir:

[...] a coordenação tem um trabalho direto, participativo para conosco, docentes da escola; e, constantemente, ela senta com a gente pra planejar, propriamente, as aulas, sendo que, nesses planejamentos, posteriormente, ela vai de fato acompanhar a minha prática docente em sala de aula, pra, sequencialmente, ela trazer sugestões de melhoria do trabalho do próprio docente que, aqui, é atribuído o nome de feedback; é um feedback que é feito para com a gente; isso acontece sempre nos planejamentos, porque ela já tem uma rotina semanal. [...] E não é uma questão de ser uma vez por ano, entendeu? É uma constância. E a gente obtém, assim, um comparativo de progressão. (Prof. 2 – Rede Municipal Cruz/CE).

5.7.3 Boas práticas – condições para a implementação

Além das práticas específicas de observação de aulas e feedbacks formativos aos professores, orientadas pelos roteiros mencionados anteriormente, outras boas práticas foram observadas ao longo desta pesquisa, e algumas mencionadas nas categorias anteriores como: as atitudes dos coordenadores, demonstrando abertura e foco para a realização do acompanhamento em sala de aula, a disponibilidade para aprender e estabelecer um diálogo junto à equipe de professores das escolas, a parceria entre diretor e coordenador pedagógico como uma estratégia eficiente para a gestão do tempo e o engajamento de toda a equipe, o estabelecimento de parceria entre coordenadores e professores e a criação de um clima favorável para o acolhimento durante os momentos de feedback, fatores que podem parecer secundários, mas que criam ou fortalecem as condições necessárias para que a implementação deste acompanhamento aconteça de maneira efetiva em cada escola.

Alguns destaques

Após analisarmos todos os dados produzidos pelos questionários e pelas entrevistas, à luz do referencial teórico estudado, queremos fazer alguns destaques antes de passarmos à última parte desta pesquisa.

Os pontos descritos abaixo se mostraram muito relevantes para o trabalho de acompanhamento das aulas e feedback por parte do coordenador, sublinhados ao longo da análise e percebidos como importantes por quem tem conseguido se apropriar e manter essa prática em sua rotina na escola, revelando seu potencial para o desenvolvimento de boas práticas de acompanhamento pedagógico:

- alinhamento de combinados entre professores e equipe gestora em relação ao acompanhamento pedagógico por meio da prática de observação de aulas e feedback aos professores;

- estabelecimento de vínculos entre coordenadores e professores, para que a parceria se fortaleça e todos estejam abertos para os momentos de feedback;
- desenvolvimento da formação continuada para orientar e dar suporte aos coordenadores pedagógicos e para orientar e engajar os professores;
- organização da rotina do coordenador na escola, com um planejamento que privilegie os aspectos pedagógicos da função, maximizando o tempo disponível, e estabelecendo um cronograma compartilhado com toda a equipe;
- estabelecimento de parceria com outros membros da equipe gestora (trabalho coletivo e colaborativo);
- diagnóstico das necessidades formativas dos professores, em alinhamento com as necessidades da escola, do sistema e do território em que esta se encontra, para o aprimoramento das práticas e a aprendizagem de todos os alunos;
- apoio da equipe de secretaria de educação para viabilizar as condições necessárias e estabelecimento de uma orientação comum para toda a rede.

Dito isso, faremos um resumo dos achados da pesquisa e suas contribuições para a prática do coordenador pedagógico em nossas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionamos neste trabalho, o acompanhamento pedagógico é um tema do nosso interesse devido à experiência vivida na coordenação pedagógica e ao trabalho de formação que realizamos nos últimos anos.

Trazê-lo como tema central da pesquisa nos ajudou a analisar as possibilidades da observação de aula como estratégia formativa, entendendo quais dificuldades o coordenador pedagógico encontra para esse modo de acompanhamento dos professores, em sala de aula, no seu cotidiano, e quais estratégias têm sido utilizadas por quem tem conseguido implementar efetivamente essa ação.

A partir da análise dos dados, foi possível verificar que o uso da observação de aula como estratégia de acompanhamento pedagógico tem sido utilizada pela maioria dos coordenadores que participaram da pesquisa. O principal desafio identificado foi como fazer isso de maneira sistematizada e oferecer feedback sempre que a observação for realizada.

Entre os achados da pesquisa, pudemos identificar boas experiências com a prática da observação de aulas em diferentes escolas, e especificar o que caracteriza essas boas experiências, para ampliar o seu uso na formação continuada dos professores. Nesse sentido, o que pudemos evidenciar foi o fato de que essas experiências não podem ou devem ser algo isolado, de uma só escola ou coordenador, mas têm maior alcance e continuidade quando fazem parte de uma política da rede como um todo, com orientações gerais para todas as escolas e formações que permitam que os coordenadores se sintam preparados para desenvolver esse trabalho, com foco no desenvolvimento profissional de sua equipe de professores, de maneira personalizada, de acordo com as necessidades formativas de seu grupo.

Um dos benefícios dessa prática, identificado a partir da percepção dos coordenadores participantes da pesquisa e da escuta de professores observados, foi a formação e o desenvolvimento proporcionados por meio das reflexões trazidas no momento do feedback, sendo que, por meio dele, eram criadas condições para qualificação da prática docente e, deste modo, promover maior aprendizado dos alunos, ampliando a qualidade do trabalho desenvolvido e gerando benefícios a todos os envolvidos.

Mas, para que essa prática aconteça de maneira sistematizada, identificamos algumas dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico para o processo de implementação em suas escolas. Entre elas, surgiram: a falta de apoio de diretores e lideranças da secretaria de educação, a resistência de alguns professores, a falta de segurança para realização do feedback, a gestão do tempo e o planejamento da rotina do coordenador, além da formação que nem sempre é oferecida de maneira suficiente para prepará-lo para o acompanhamento pedagógico.

Foi possível entender, a partir da escuta, que a parceria da equipe gestora é fundamental para que esse processo aconteça de maneira sistemática e cooperativa na escola, envolvendo, em alguns casos, o próprio diretor nesse acompanhamento, além de ter-se evidenciado o papel da secretaria de educação nesse apoio, tanto na formação dos coordenadores e nas condições necessárias para sua atuação, quanto na valorização desse trabalho junto aos professores.

Nesse sentido, cabe ao coordenador priorizar, em sua rotina, os aspectos pedagógicos, e organizar um cronograma que garanta o foco nas ações formativas e que permita esse acompanhamento *in loco*, estando próximo ao professor e à sala de aula, estabelecendo um clima favorável para sua entrada em sala, tanto em relação aos alunos, quanto aos professores, inclusive nos momentos de feedback. Sem esse sentimento de confiança e parceria, o trabalho torna-se mais difícil e os resultados, menos expressivos.

Quando o professor compreende o valor dessas trocas e do olhar do outro para sua prática, as mudanças acontecem de maneira mais efetiva e com o sentimento de que todos estão engajados em promover a aprendizagem dos alunos, sem que o professor se sinta vigiado e obrigado a fazer aquilo que o coordenador espera. É um processo de troca e de aprendizado mútuo, que acontece tanto nas conversas proporcionadas nos momentos do feedback entre professor e coordenador, como, também, nos momentos coletivos, nos quais esse coordenador poderá promover a formação do grupo de professores da escola, a partir das necessidades formativas identificadas durante as observações e que podem gerar aprendizados para todo o grupo.

Após essas considerações, realizadas a partir dos objetivos apresentados no início deste trabalho, queremos destacar os principais aprendizados decorrentes da pesquisa, gerados no confronto com as ideias dos autores, e com aqueles decorrentes

de nossa própria experiência como coordenadora, como formadora e estudiosa da área de formação, em relação às etapas que orientam esse ciclo de observação, considerando os momentos de preparação e planejamento, além dos momentos efetivos realizados junto aos professores que podem ser organizados como:

- **Pré-observação:** momento de planejamento com o professor, de estabelecer vínculos, alinhar o foco da observação e definir o roteiro que será utilizado.
- **Momento da observação:** acompanhamento da aula de maneira discreta, registrando os pontos observados a partir do foco definido junto ao professor, por meio de evidências do que aconteceu durante a aula, dentro do tempo que foi planejado.
- **Pós-observação:** olhar para os seus registros e entender o que precisará priorizar na conversa com o professor, que pontos positivos irá destacar, que perguntas poderão contribuir com a reflexão sobre a prática observada e que referências poderão sustentar essa conversa e a ampliação dos conhecimentos do professor, de modo a apoiar o seu desenvolvimento.
- **Momento do feedback:** oportunidade de promover a reflexão do professor a partir do que foi planejado, por meio do diálogo e da escuta ativa do coordenador, trazendo sugestões para qualificar a prática pedagógica.
- **Pós-feedback:** hora de avaliar o que funcionou e estabelecer objetivos para que o professor avance em seus saberes e em sua prática, a partir do que foi dialogado no momento do feedback.

Alguns participantes reafirmaram determinados procedimentos relacionados a esses ciclos, que são importantes para a observação em sala de aula e ao feedback dessa ação, com vistas à formação e desenvolvimento dos professores e para uma prática mais significativa e eficiente em direção à maior e melhor aprendizagem dos alunos.

Entretanto, sabemos que, no dia a dia, a rotina da escola nem sempre favorece o desenvolvimento de todas essas etapas, mas entendemos que esses aprendizados

e essas referências que apresentamos podem inspirar a organização de cada escola, que irá ajustá-las à sua realidade.

Compreendemos que os desafios mapeados, inclusive o tempo disponível para que o feedback seja realizado junto ao professor, podem dificultar esse trabalho. Porém, entendendo o potencial que o acompanhamento desenvolvido pelo coordenador tem de criar condições para que os professores pensem e ajam, de uma forma colaborativa, crítica, indagadora (ALARCÃO, 2009), é importante que se criem espaços e condições para que esse trabalho possa acontecer dentro da rotina da escola.

Embora todas as referências trazidas nesta pesquisa, bem como nossa experiência prática, apontem que a reflexão proposta no encontro de feedback é uma estratégia potente para o processo de formação continuada de cada professor, uma alternativa para as situações em que ela não possa acontecer de maneira presencial, devido às condições estruturais, como o tempo disponível do professor, na escola, uma opção é trabalhar com os feedbacks escritos, já vivenciados em nossa experiência profissional, na qual nem sempre era possível fazer isso presencialmente, e indicados por Oliveira, Melo e Moreira (s.d), que mencionam “[...] o potencial transformador da observação de aulas num contexto de colaboração interpares e que se consubstancia na troca de registros escritos sobre as aulas observadas, entre observador e observado.” (p. 2885). Na pesquisa de campo, não houve menção a esse tipo de registro, que se coloca como opção para um feedback formativo, mesmo que não seja possível acontecer nos momentos presenciais.

Neste sentido, Oliveira, Melo e Moreira (s.d) indicam uma estrutura de registros que sejam feitos a partir da aula observada e que possam gerar reflexões por parte do professor e do coordenador, a partir da troca de percepções vividas e sentidas por eles.

Embora os feedbacks presenciais e escritos sejam estratégias diferentes, acreditamos que será melhor que eles sejam realizados por escrito do que possam se perder, por falta de condições estruturais para uma conversa presencial, deixando esse ciclo em aberto.

Para isso, no entanto, é importante cuidar dessa escrita, de modo que ela tenha um caráter dialógico e propositivo, e seja bem específica em relação aos pontos observados, para que seja útil para o desenvolvimento docente. Nesse caso, a mesma

orientação vale para os feedbacks orais e os escritos: iniciar pelos elogios, fazer boas perguntas que gerem reflexão por parte do professor, trazer evidências claras que ajudem o professor a entender os pontos de melhoria e ser específico ao propor sugestões que sejam viáveis, com base naquilo que foi observado.

Outra estratégia útil é fazer uso dos pontos comuns observados nas aulas de diferentes professores para planejar momentos coletivos de formação continuada na escola. Apesar da estratégia de formação personalizada que a prática da observação proporciona, alguns desafios são comuns em outras salas de aula e podem servir para o mapeamento das necessidades formativas do grupo, como já mencionamos aqui e que parte dos participantes aponta como um dos objetivos da prática de observação.

Trabalhar com o grupo a partir das necessidades formativas observadas nas aulas permite alinhar as formações coletivas a essas necessidades. Estudos apontam que a formação “[...] pode falhar se ela não corresponder às expectativas e necessidades dos professores.” (Born *et al.*, s.d, p. 14). Então, fazer uso desses referenciais, vindos das próprias salas de aula, favorece esse alinhamento e o atendimento dessa premissa.

Feitas essas considerações, queremos destacar aqui, inspiradas nos autores estudados, algumas ideias que consideramos essenciais sobre o acompanhamento pedagógico por meio da observação das aulas, e que trazemos como aprendizados da pesquisa.

A primeira delas é a ideia de que o processo de observação de aulas não se resume ao momento em que estamos em sala, mas pressupõe uma organização e combinados anteriores; e não acaba ao sairmos da aula, pois temos um compromisso com o professor observado que espera por um feedback a respeito do que foi visto naquele momento.

A segunda ideia importante é a de que tudo isso tem como objetivo principal o desenvolvimento profissional dos professores por meio de uma formação que acontece *in loco*, ajustada às necessidades de cada um deles e que tem como finalidade maior a melhoria das práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos.

Tudo isso só faz sentido se o que buscamos é tornar as aulas cada vez melhores, para que os alunos aprendam cada vez mais. Desse modo, o objetivo final dessa estratégia é a melhoria do ensino e da aprendizagem. É garantir que o ensino se torne melhor a cada dia e que cada aluno possa aprender tudo aquilo que é

esperado a cada ano, desenvolvendo-se de maneira integral, a fim de alcançarmos uma educação de qualidade e para todos.

Dito isso, queremos finalizar reforçando alguns pontos importantes sobre essa estratégia de acompanhamento pedagógico e desenvolvimento docente, sintetizando alguns achados da pesquisa que indicam que a prática de observação de aula como estratégia formativa pode ser considerada eficiente quando ela:

- acontece de maneira sistemática, pelo menos mensalmente, e não como um evento;
- acontece em todas as salas de aula e não apenas com determinados professores da escola;
- é agendada e planejada com o professor e não ocorre de surpresa;
- segue um roteiro pré-definido, com foco de observação compartilhado e alinhado com o professor a ser observado;
- tem como objetivo o desenvolvimento profissional docente e não a “fiscalização” do trabalho realizado ou a punição dos professores;
- vem acompanhada de um feedback formativo oferecido por quem realizou essa observação; e
- é validada por toda a equipe da escola, e tem o apoio e, até mesmo, a participação de outros membros da equipe gestora.

Temos consciência de que a pesquisa não conseguirá cobrir todas as questões acerca deste tema. Acreditamos que ela traz um recorte, do ponto de vista dos participantes e dos autores pesquisados.

Fica como um ponto para aprofundamento, entender o quanto é possível mensurar os impactos na aprendizagem dos alunos, observados pelos professores e coordenadores pedagógicos, nas escolas em que a prática de observação de aula e feedback são amplamente implementadas.

Dito isso, esperamos que os aprendizados decorrentes da pesquisa possam contribuir para desmistificar essa prática e colaborar para que cada escola pense como utilizar esses aprendizados, adequando-os à sua realidade, mas principalmente, colocando o coordenador pedagógico neste papel de formador, articulador e agente de transformação em suas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de maio de 2007. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 119-128, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/140/236>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Kindle. Coimbra: Edições Almedina, 2013.
- ALARCÃO, I. **A Supervisão no campo educativo**. 1. ed. Coleção: Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 8. Universidade de Aveiro - Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia. Aveiro: UA Editora, 2020.
- ALLAN, L. M.; DALCORSO, C. Z. **Programa de Liderança: reflexões e práticas para promover a gestão escolar com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos**. São Paulo: Conselho Britânico/Instituto Crescer, 2011.
- ALMEIDA, L. R. A Coordenação Pedagógica no Estado de São Paulo nas Memórias dos que Participaram de sua História. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O Coordenador Pedagógico e o Atendimento à Diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.
- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo - SP, ano 12, n. 142, p. 38 - 39, fev., 2009.
- ALMEIDA, L. R. de; Qual é o pedagógico do coordenador pedagógico? In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo, Loyola, 2018.
- ALMEIDA, P. C. A. de; ANDRÉ, M. E. D. A. de; BARRETO, E. S. de S.; GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- AMADO, C. e MONTEIRO, E. Introdução. In: SALTO PARA O FUTURO. **Coordenação Pedagógica em Foco**. Ano XXII - Boletim 1 - abril de 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/docview/33/16668687/#file=/storage/33/16668687/16668687.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2021.
- ARAVENA, Felipe. Preparando la Observación de aula: Construyendo sentido compartido, **PUCV - Líderes educativos**, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 22 fev. 2018. Disponível em: www.lidereseducativos.cl. Acesso em: 07 maio 2022.

ARCHER, J. **Better feedback for better teaching**: a practical guide to improving classroom observations. Bill & Melinda Gates Foundation. San Francisco, CA: Jossey-Bass - A Wiley Brand, 2016.

BALZAN, Y. **Acompanhamento pedagógico da atuação do supervisor e do professor na III etapa do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Supervisão Educacional). Universidade de Maracaibo: Venezuela, 2008.

BAMBRICK-SANTOYO, P. **Leverage Leadership 2.0**: a practical guide to building exceptional schools. San Francisco, CA: Wiley, 2018.

BAMBRICK-SANTOYO, P. **Leverage Leadership**: a practical guide to building exceptional schools. Contribuição: Brett Peiser. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2012.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

BOLÍVAR A. Una dirección para el aprendizaje. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** - Volumen 7, Número 1, 2009.

BORN, B. **Condições institucionais para formação continuada no Brasil**: revisão de literatura. Ribeirão Preto - SP: Laboratório de estudos e pesquisas em economia social, s.d.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases 4042**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 29 maio de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases 5692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 29 maio de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 29 maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.601**, de 21 de janeiro de 1998. D.O.U. de 22.1.1998. Dispõe sobre o contrato de trabalho por prazo determinado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/tributario/l9601.htm>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRITO, R. L. G. L. de; TAMASSIA, S. A. S. O acompanhamento da equipe gestora: o gestor educador e o educador gestor. *In*: BRITO, R. L. G. L. de B. **Educação para o conviver e a gestão da aprendizagem**: o educador gestor e gestor educador – lideranças em interlocução. 2. ed. Curitiba: Appris, 2020.

BRUNO, E. B. C.; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). Reuniões na Escola: oportunidade de comunicação e saber. *In*: BRUNO, E. B. C.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

BUSH, T. Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de um liderazgo efectivo. *In*: **Liderazgo educativo em la escuela**: nueve miradas. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2018.

CANÁRIO, R. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores**. [s.n.], s.d.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Editora Ouro Sobre Azul, 2004.

CARRERA, A. P. **Observación en aula: lo que observan e interpretan los líderes instruccionales en el acompañamiento docente**. 2021. Dissertação (Magíster en Educación Mención Evaluación de Aprendizajes) – Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago – Chile, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/63080>. Acesso em: 23 fev. 2023.

CARVALHO, M. R. V. de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CARVALHO, T. C.; DEROSI C. C. Nos tempos da repressão: a educação no regime civil-militar e a atuação da Assessoria de Segurança e Informação (ASI) no Ensino Superior. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 182-205, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/55434/32457>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo. Cortez. Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16, 2005.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: BRUNO, E. B. G; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. São Paulo: Loyola, 2009.

CITY, E. A.; EMORE, R. F.; FIARMAN, S. E.; TEITEL, L. **Rodadas Pedagógicas**: como o trabalho em redes pode melhorar o ensino e a aprendizagem. Tradução:

Maria Cristina Monteiro; revisão técnica: Mila Freitas Lourenço Sanches Molina, Isabel Farah Schwartzman. Porto Alegre: Penso, 2014.

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos!** Provocações filosóficas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

DALCORSO, C. Z. **Lideranças para a Educação Escolar:** proposições em análise. Tese (Doutorado em Educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. São Paulo, 2019.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando professores para um mundo em transformação:** o que devem aprender e estar aptos a fazer. Tradução: Cristina Fumagalli Mantovani; revisão técnica: Luciana Vellino Corso. Porto Alegre: Penso, 2019.

DELORS, J. (org.) **Educação:** um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. CORTEZ/UNESCO/MEC, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 18(2):181-189, maio/ago., 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v18n02/v18n02a06.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

DONNELLY, R.: Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-129. 2007.

EDNIR, Mazda *et al.* **Mestres da mudança:** liderar escolas com a cabeça e o coração. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELMORE, R. **Mejorando la escuela desde la sala de clases.** Santiago – Chile: Area de Educación Fundación Chile, Salesianos Impresores S.A., 2010.

FARIA, P. S. de P. **Gestão Escolar, Acompanhamento Pedagógico e Práticas Escolares:** Um Estudo Sobre a Eficácia Escolar em três Escolas Estaduais de Belo Horizonte. 2018. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B5TJ56>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FIA. **Lifelong Learning:** conceito, objetivos, pilares e vantagens. São Paulo: Fundação Instituto de Administração. 12 mar. 2021. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/lifelong-learning/>. Acesso em: 6 jun. 2021.

FONTOURA, M. R. **Formação continuada de professores em serviço: implicações no processo do desenvolvimento profissional.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade

Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16074>. Acesso em: 23 fev. 2023.

FRANCO, M. A. S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v.9, n.9/10, p.189-208, 2003.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FULLAN, M. Liderar los Aprendizajes: acciones concretas em pos de la mejora escolar. *In*: WEINSTEIN, J.; MUNHOZ, G. **Mejoramiento y Liderazgo em la Escuela: once miradas**. Santiago do Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), 2017.

FURLANETTO, E. C.; SELANNI, H. A. V. A Legitimação do Coordenador Pedagógico: uma experiência em foco. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O Coordenador Pedagógico e a Legitimação de sua Atuação**. São Paulo: Loyola, 2017.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

FUSARI, J. C. O Papel do Coordenador Pedagógico na Concepção do Projeto Político-Pedagógico. **Revista Gestão Escolar**, Jun/2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/485/o-papel-do-coordenador-pedagogico-na-concepcao-do-projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 02 jun. 2021.

GADOTTI, M. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica - qualidade na aprendizagem**. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

GALVEIAS, Maria de Fátima Cid. Prática pedagógica: cenário de formação profissional. **Interacções**, nº 8, p. 6-17, 2008. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GARET *et al.* What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers, December 2001, **American Educational Research Journal**, 38(4):915-945, 2001. DOI:10.3102/00028312038004915.

GARRIDO, E. Espaço de Formação Continuada para o Professor-coordenador. *In*: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

GATTI B. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita - Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 1, maio, 2010.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, nº 100, p. 33-46, dez/jan/fev. 2013-2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIOVANI, P. de; TAMASSIA, S. A. S. A Observação de Aulas como Estratégia na Formação Continuada de Professores. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. *In*: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do Ensino e da Formação do Professorado: uma mudança necessária**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

INDICADORES da Qualidade na Educação / Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep, SEB/MEC (coordenadores). 4. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

ISAACS, J. S. **A study of teacher evaluation methods found in select Virginia Secondary Public Schools using the 4x4 model of block scheduling**.

Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Leadership and Policy Studies. Virginia University, 2003.

JERIA, C. P. **Observación sin juicio: Herramientas para líderes pedagógicos**. Coleção Líderes educativos - Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Chile, s.d.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. **Successful School Leadership: What it is and how it influences pupil learning**. Nottingham: DfES Publications, 2006. Disponível em:

<http://www.nysed.gov/common/nysed/files/principal-project-file-55-successful-school->

[leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf](#). Acesso: em 22 nov. 2022.

LEITHWOOD, K.; DAY C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. **Seven Strong Claims about Successful Shool Leadership**. Londres: DfES, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências profissionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2010.

LOURO, A. C. A. **Práticas Pedagógicas**: observação, orientação e avaliação. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica). Lisboa: Uab, 2012.

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de ciências da educação**, n.º 8, jan/abr, 2009.

MARTÍNEZ, M. T.; OLIVARES, S.; PERALTA, L.; PIZARRO, M.; QUIROGA, P. **La observación de aula**. s.d. Disponível em: https://www.academia.edu/16732011/LA_OBSERVACION_DE_AULA. Acesso em: 12 jun. 2021.

MASETTO, M. T. **Trilhas Abertas na Universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MINEDUC. **Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar**. 1. ed. Santiago: CPEIP, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORICONI, G. M. *et al.* (coord.). **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/issue/340/169>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MOSCOSO, J. N. **Los Métodos Mixtos en la Investigación en Educación**: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, nº 164, p. 632-649, abril/junho 2017.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**: treinamento em grupos. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

NININ, M. O. G. **O fio da meada**: descortina-se a prática da observação. Uma perspectiva crítica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. **Trabalhos científicos e o estado da questão**. Estudos em avaliação educacional. São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. DOI: 10.18222/eae153020042148. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 3 set. 2022.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Editora Dom Quixote (Editora), 1992.

OLIVEIRA, L. R.; MELO, M. do C. de; MOREIRA, A. M. **Observação interpares: análise de uma prática colaborativa**. Lisboa, Portugal: Universidade do Minho s.d. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/347.pdf>. Acesso: em 29 nov. 2022.

PÉREZ, J. F. B. **Coaching para docentes: motivar para o sucesso**. Para professores e formadores. Porto - Portugal: Porto Editora, 2009.

PLACCO, V. M. N. de S. *et al.* **Qual a escola para o século XXI?** Uma pesquisa com diversos atores, no estado de São Paulo. Relatório técnico para o CNPQ. 318 p. São Paulo: PUC-SP, 2020.

PLACCO, V. M. N. de S. *et al.* **Profissionais da educação do século XXI: desafios atuais**. Relatório técnico para o CNPQ. São Paulo: PUC-SP, 2022.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. O Coordenador Pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Fundação Carlos Chagas (FCC). *In: Estudos & Pesquisas Educacionais*, nº 2, novembro 2011, Fundação Victor Civita, São Paulo. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes Aprendizagens do Coordenador Pedagógico. *In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. O Coordenador Pedagógico e o Atendimento à Diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladores e transformadoras. *In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O que é formação? Convite ao debate e a proposição de uma definição. *In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. S. (orgs.) O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo, Loyola, 2018.

PLACCO, V. M. N. S.; CALLAS, D. G; BARBOSA, R. C. Tecnologias digitais: uma das finalidades educativas escolares ou meio para alcançá-las? **Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-26, 2021.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 79/2014**, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, páginas 2819 – 2828. Ministério da Educação e Ciência, 2014. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>. Acesso em: 28 fev. 2023.

QEDU. **Censo Escolar 2020**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 30 de maio de 2021.

QUEIROGA, L.; BARREIRA, C.; OLIVEIRA, A. Colaboração e supervisão na ADD: estratégias formativas de desenvolvimento profissional dos professores. **Revista de estudios e investigación en psicología y educación**, eISSN: 2386-7418, 2017, vol. extr., nº 10 DOI. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.10.2459>. Acesso em: 18 jan. 2022.

RACZYNSKI, D. Liderazgo Escolar y Confianza. Tan importante como las competencias técnicas de las personas es la calidad de las relaciones que se construyen al interior de las escuelas. **Liderazgo Educativo UDP**, s.d. Disponível em: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/columnas/liderazgo-escolar-y-confianza-tan-importante-como-las-competencias-tecnicas-de-las-personas-es-la-calidad-de-las-relaciones-que-se-construyen-al-interior-de-las-escuelas/>. Acesso em: 12 jun. 2021.

REIS, P. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente**. Cadernos do CCAP - 2. LISBOA: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011.

ROBINSON, V. Hacia um forte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *In*: WEINSTEN, J. **Liderazgo educativo en la escuela**: nueve miradas. Santiago/Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2016.

RODRIGUES, H. W.; MAROCCO, A. de A. L. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes. *In*: CAÚLA, B. Q. *et al.*, **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**, v. 2, p. 213-238, Fortaleza: Premius, 2014.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.

SÃO PAULO. Resolução SEDPcD 07, de 07/08/2018. Direitos da pessoa com deficiência. **Diário oficial** – Poder executivo. Disponível em: <http://www.udemo.org.br/2018/anexos/DO%2008-08-2018-Supervisor.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

SÃO PAULO. **Lei complementar 114**, de 13 de novembro de 1974. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1974/lei.complementar-114-13.11.1974.html>. Acesso em: 30 maio 2021.

SAUL, A.M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as Políticas de Currículo e para a Formação de Educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, nº 224, p. 204-222, jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. **El profesional reflexivo**: como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

SCHWARCZ L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Resolução SE - 88**, de 19-12-2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM. Acesso em: 10 maio 2021.

SENTOMA, T. R. de A. G. **O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23231>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SHUTE, V. J. Focus on Formative Feedback. **Review of Educational Research**, march, 2008.

SILVA JUNIOR, C. A. da.; RANGEL JUNIOR, M. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65500/1/u1_d27_v2_t04.pdf. Acesso: em 20 ago. 2022.

SILVA, J. M. S. **Diferentes Caminhos para Formação Docente**: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade de São Paulo: São Paulo, 2019.

SILVA, L. A. S. **A observação de aulas no contexto da supervisão e da avaliação de professores do ensino obrigatório**: de uma observação consentida a uma avaliação de professores com sentido. 2014. Tese (Doutorado em Teoria da Educação, História da Educação e Pedagogia Social) – Universidade de Santiago de

Compostela, Santiago – Chile, 2014. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/10347/12798>. Acesso em: 23 fev. 2023.

TAMASSIA, S. A. S. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

TAMASSIA, S. A. S. **Ação da Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental I**: desafios e possibilidades. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:
<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9610/1/Silvana%20Aparecida%20Santana%20Tamassia.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005.

THE culturally responsive observation guide. New York/EUA: The Leadership Academy 2022.

TUYTENS M.; DEVOS, G. **Stimulating professional learning through teacher evaluation**: an impossible task for the school leader? Department of Educational Studies, Ghent University, Belgium, 2011. Disponível em:
https://www.academia.edu/14426670/Stimulating_professional_learning_through_teacher_evaluation_An_impossible_task_for_the_school_leader. Acesso em: 5 jan. 2023.

ULLOA, J.; GAJARDO, J. **Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente**. Coleção Líderes educativos - Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Chile, 2016.

VAILLANT, D. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *In*: WEINSTEIN, J.; MUNHOZ, G. **Mejoramiento y Liderazgo em la Escuela**: once miradas. Santiago do Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), 2017.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. M. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VIEIRA, F. **Uma prática reflexiva de formação de professores**. Rio Tinto: ASA, 1993.

VIEIRA, G. M. R. M. G. **Relatório de atividade e de desenvolvimento profissional** - avaliação do desempenho docente. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica). ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências. Portugal, 2012.

VIZCARRA, A. A. **Propuesta para la mejora del proceso de observación de aula en el colegio Peter College**. 2015. Dissertação (Magíster en Gestión y Dirección Educacional) – Universidad Alberto Hurtado, Santiago - Chile, 2015. Disponível em: <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/7857>. Acesso em: 23 fev. 2023.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. (Série Seminários)

WEINSTEIN, J; MUÑOZ, G; HERNÁNDEZ, M. (coords.). **El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe**: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>. Acesso em: 11 abr. 2021.

WEISZ, T; SANCHEZ, A. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

ZEPEDA, S. J. **The instructional leader's guide to informal classroom observations**. Larchmont – NY: Eye on education, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Palavra-chave: observação de aula (BDTD)⁸⁴

Resultados obtidos por ano		Uso como metodologia de pesquisa	Uso para o acompanhamento pedagógico	Uso para analisar práticas de estágio	Falha no link ⁸⁵
2011	23	23	0	0	0
2012	18	17	0	1	0
2013	31	29	0	1	1
2014	35	34	0	0	1
2015	44	41	0	1	2
2016	37	36	0	1	0
2017	48	46	2	0	0
2018	43	41	1	1	0
2019	28	27	1	0	0
2020	25	25	0	0	0
2021	14	13	0	0	1
2022	4	3	0	0	1
Total para pesquisa	350	335	4	5	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

⁸⁴ Acesse a planilha completa no link <https://drive.google.com/file/d/1qnF2i-b13zYebFVC3cRoZpA73sJ5AvO1/view?usp=sharing>.

⁸⁵ Link não encontrado.

APÊNDICE 2 - Palavra-chave: observação de aula (CAPES)⁸⁶

Resultados obtidos por ano		Uso como metodologia de pesquisa	Uso para o acompanhamento pedagógico	Uso para analisar práticas de estágio	Falha no link ⁸⁷
2011	3	0	0	0	3
2012	2	0	0	0	2
2013	4	4	0	0	0
2014	4	4	0	0	0
2015	5	5	0	0	0
2016	2	2	0	0	0
2017	4	4	0	0	0
2018	3	3	0	0	0
2019	3	2	1	0	0
2020	0	0	0	0	0
2021	0	0	0	0	0
2022	0	0	0	0	0
Total para pesquisa	30	24	1	0	5

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

⁸⁶ Acesse a planilha completa no link

https://drive.google.com/file/d/11Oh_B3f2mWRCRDlkXiDx5fD92NNRgVUw/view?usp=sharing

⁸⁷ Trabalhos mais antigos não foram cadastrados na Plataforma Sucupira, onde estão armazenadas as teses e dissertações mais recentes.

APÊNDICE 3 - Palavra-chave: acompanhamento pedagógico (BDTD)⁸⁸

Resultados obtidos por ano		Foco no acompanhamento do coordenador pedagógico	Foco em projetos da secretaria ou temas gerais
2011	4	0	4
2012	5	0	5
2013	4	0	4
2014	13	0	13
2015	12	1	11
2016	6	2	4
2017	21	1	20
2018	13	2	11
2019	12	1	11
2020	6	1	5
Total para pesquisa	96	8	88

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

⁸⁸ Arquivo completo disponível no link <https://drive.google.com/file/d/10OErhJPd787EUkml99oULxdBzdGCAqL9/view?usp=sharing>

APÊNDICE 4 - Palavra-chave: acompanhamento pedagógico (CAPES)⁸⁹

Resultados obtidos por ano		Foco no acompanhamento do coordenador pedagógico	Foco em projetos da secretaria ou temas gerais	Falha no link
2011	7	0	0	7
2012	6	0	0	6
2013	10	0	10	0
2014	15	0	15	0
2015	13	1	12	0
2016	10	2	8	0
2017	27	1	26	0
2018	20	3	17	0
2019	12	0	12	0
2020	0	0	0	0
Total para pesquisa	120	7	100	13

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

⁸⁹ Acesse a planilha completa no link https://drive.google.com/file/d/11RonGrUJPydloAG_iqN-cKcgChRqYvoY/view?usp=sharing.

APÊNDICE 5 - Palavra-chave: coordenador pedagógico (CAPES)⁹⁰

Total de resultados obtidos com coordenador pedagógico no título		Foco no acompanhamento do coordenador pedagógico	Falha no link
2011	12	0	12
2012	13	0	13
2013	22	0	0
2014	16	0	0
2015	20	1	1
2016	29	1	1
2017	36	0	1
2018	19	0	0
2019	17	0	1
2020	25	1	0
Total para pesquisa	209	3	29

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

⁹⁰ Acesse a planilha completa no link <https://drive.google.com/file/d/1Oc8juq9wuWIOdKOB0he4FhkkFZ18NA43/view?usp=sharing>.

APÊNDICE 6 - Palavra-chave: coordenador pedagógico (BDTD)⁹¹

Total de resultados obtidos com coordenador pedagógico no título		Foco no acompanhamento do coordenador pedagógico	Falha no link
2011	9	0	0
2012	12	0	0
2013	16	0	0
2014	17	0	0
2015	24	1	1 ⁹²
2016	28	1	0
2017	25	1	0
2018	30	0	0
2019	20	0	0
2020	6	1	0
Total para pesquisa	187	4	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

⁹¹ Acesse a planilha completa no link https://drive.google.com/file/d/19q_KBc3lvXuTxOgiXaTO6kKQCcAdKss3/view?usp=sharing.

⁹² Ao clicar no link, apareceu como identificador inválido, não sendo possível acessar o documento.

APÊNDICE 7 – QUESTIONÁRIO PARA PRODUÇÃO DOS DADOS

Tema de pesquisa:

O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores, por meio da observação de aula.

Pesquisadora: Silvana Tamassia

O objetivo deste questionário é identificar os coordenadores pedagógicos que têm utilizado a observação de aulas como estratégia de formação docente e quais as dificuldades encontradas por quem ainda não utiliza essa estratégia.

Termo de consentimento livre e esclarecido

<https://drive.google.com/file/d/1ZkCAhXzLbxqvxxnBj91vitpFy-8RvIhf/view?usp=sharing>

Declaro ter recebido as devidas explicações quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa "O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores, por meio da observação de aula". Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos.

Sim. Quero continuar o questionário.

Não. Quero desistir de participar.

1. Nome completo
2. Endereço de e-mail
3. Gênero
4. Faixa etária
5. Formação inicial
6. Qual sua maior titulação?
7. Em qual rede de ensino você atua, neste momento? (se for municipal, colocar apenas o nome da cidade)
8. Esta rede é
9. Estado em que trabalha:
10. Você já atuou ou atua na coordenação pedagógica de uma escola?
11. Por quanto tempo já atuou ou atua na coordenação pedagógica da escola?
12. Qual função você ocupa, atualmente?

13. Qual o nome da função ocupada por quem atua no papel da coordenação pedagógica na escola, em sua rede de ensino?
14. A escola em que atua ou atuou como coordenador(a) atende a quais etapas da educação básica?⁹³
15. Você participou de alguma formação em que foi desenvolvido o tema da observação de aulas e feedback?
16. Se sim, qual a duração dele em horas?
17. Em que ano terminou ou irá terminar essa formação? Com qual instituição você fez essa formação?
18. Quantos(as) professores(as) estão ou estavam sob sua responsabilidade na escola em que atua ou atuou na coordenação pedagógica?
19. Você realizava observação de aulas e feedback aos(às) professores(as), regularmente, antes da pandemia (caso esteja em outra função atualmente, considerar o momento em estava na coordenação pedagógica)?
20. Qual a periodicidade das observações realizadas por você, como coordenador(a) pedagógico(a), para cada professor(a) que está ou estava sob sua responsabilidade? (considere durante o período de aulas presenciais, antes da pandemia)
21. Caso não conseguisse fazer as observações de aula com devolutivas aos(às) professores(as) de maneira sistemática, mesmo antes da pandemia, indique qual/quais os principais motivos:
22. Na sua opinião, qual/quais os principais benefícios da prática de observação de aulas e feedback aos professores(as)? Você pode escolher mais de uma opção, mas lembre-se de marcar apenas aquelas que considera mais relevantes.
23. Das opções indicadas, qual delas você considera que seja o principal objetivo da observação de aulas?
24. O que você tem feito para garantir que essa ação faça parte da sua rotina? (observação de aulas e feedbacks)
25. Durante o período de pandemia, você conseguiu manter uma regularidade nas observações de aula e devolutivas aos(às) professores(as), regularmente, mesmo com o ensino remoto?

⁹³ A mesma escola pode ter mais de uma etapa, por isso estava disponível para selecionar mais de uma opção.

26. Caso não esteja conseguindo fazer as observações, quais as dificuldades encontradas neste momento?

27. Observações

28. Você teria disponibilidade para participar de uma entrevista on-line na próxima etapa da pesquisa, caso seja convidado(a)?

29. Em caso afirmativo, disponibilize o seu celular com DDD para entrarmos em contato de maneira mais ágil, caso seja selecionado(a) para contribuir na próxima etapa da pesquisa.



Acesse o QR Code para ver o questionário completo, com as alternativas de cada resposta.

<https://bit.ly/QuestionarioCP>

APÊNDICE 8 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS COORDENADORES

Perguntas para o coordenador/observador	A que objetivo da tese esta pergunta está alinhada
<p>Que estratégias de acompanhamento pedagógico você utiliza na escola? Explique essas estratégias</p>	<p>- conhecer as estratégias de acompanhamento pedagógico utilizadas pelo coordenador, com ênfase na observação de aulas; (além da observação, entender o que ele entende por acompanhamento (por ex: se ele o vê como formação))</p>
<p>Como você se prepara para o momento da observação de aula? (se ele não mencionar dificuldades ou desafios, perguntar) Como é a receptividade dos professores a essa estratégia? (será que ele planeja a observação com os professores? Ou mostra para ele o plano que fez e troca ideias? Perguntar, se não aparecer. Sondar sobre dificuldades ou rejeições a essa estratégia).</p>	<p>- identificar as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico para o processo de implementação da observação de aulas como estratégia de formação continuada em sua escola; - analisar boas experiências com o uso da observação de aulas, em diferentes escolas, e compreender de que maneira isso amplia as possibilidades de formação dos professores.</p>
<p>Como você define quem será observado, dentro do seu planejamento? Quais os critérios para esta escolha? (será que algum professor pede essa ajuda? O coordenador se dispõe a essa ajuda, nas reuniões coletivas ou individuais?)</p>	<p>- identificar as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico para o processo de implementação da observação de aulas como estratégia de formação continuada em sua escola; - analisar boas experiências com o uso da observação de aulas, em diferentes escolas, e compreender de que maneira isso amplia as possibilidades de formação dos professores.</p>
<p>Como você se prepara para o momento da devolutiva? Se não realiza esta ação, por que acredita que isso não tem acontecido? (O professor pede/espera essa devolutiva? A devolutiva é planejada junto com a definição da observação?)</p>	<p>- analisar como eles realizam as devolutivas pedagógicas dessa observação ao professor e como essas devolutivas são compreendidas, no contexto das formações oferecidas pelos coordenadores. - analisar boas experiências com o uso da observação de aulas, em diferentes escolas, e compreender de que maneira isso amplia as possibilidades de formação dos professores.</p>
<p>Como e em que momento a devolutiva ao professor</p>	<p>- analisar como eles realizam as devolutivas pedagógicas dessa observação ao professor e</p>

acontece? (se a resposta anterior indicar que não realiza esta ação, esta pergunta não será utilizada)

Na sua experiência, quais os benefícios desta ação realizada de maneira sistemática na escola? (Há resultados negativos, nas relações com o professor, ou no desempenho pedagógico dele, pela utilização dessa estratégia? Sondar, sem perguntar diretamente.)

Como você organiza sua rotina para que o acompanhamento em sala de aula aconteça?

Que desafios você tem encontrado para implementar essa estratégia em sua rotina?

Como foi a formação que você participou sobre o tema, caso ela tenha ocorrido?

Comentários gerais

como essas devolutivas são compreendidas, no contexto das formações oferecidas pelo coordenador.

- analisar boas experiências com o uso da observação de aulas, em diferentes escolas, e compreender de que maneira isso amplia as possibilidades de formação dos professores.

- analisar como eles realizam as devolutivas pedagógicas dessa observação ao professor e como essas devolutivas são compreendidas, no contexto das formações oferecidas pelo coordenador.

- identificar as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico para o processo de implementação da observação de aulas como estratégia de formação continuada em sua escola.

- identificar quais as estratégias da formação realizada sobre o tema.

APÊNDICE 9 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DOS PROFESSORES

Perguntas para o professor observado	A que objetivo da tese esta pergunta está alinhada
Que estratégias de acompanhamento pedagógico o coordenador utiliza na escola em que você atua? (explique como funcionam)	- conhecer as estratégias de acompanhamento pedagógico utilizadas pelo coordenador, com ênfase na observação de aulas;
Como você se prepara para o momento da observação de aula? Você é informado previamente? (O coordenador planeja com você esse momento, você dá sugestões? Sondar, sem perguntar muito diretamente)	- identificar as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico para o processo de implementação da observação de aulas como estratégia de formação continuada em sua escola; - analisar boas experiências com o uso da observação de aulas, em diferentes escolas, e compreender de que maneira isso amplia as possibilidades de formação dos professores.
Como e em que momento a devolutiva da aula observada acontece? Se não acontece, você sabe dizer o motivo? (a devolutiva também é planejada? É prevista? (Sondar também)	- analisar como os coordenadores realizam as devolutivas pedagógicas dessa observação ao professor e como essas devolutivas são compreendidas, no contexto das formações oferecidas pelo coordenador. - analisar boas experiências com o uso da observação de aulas, em diferentes escolas, e compreender de que maneira isso amplia as possibilidades de formação dos professores.
Na sua experiência, quais os benefícios desta ação, quando realizada de maneira sistemática, na sua aula? (Sondar se há mal-estar ou resistência por parte dele em aceitar a estratégia. Sondar se há vinculação da observação com as formações que são oferecidas, na escola/ coletivamente)	- analisar como os CPs realizam as devolutivas pedagógicas dessa observação ao professor e como essas devolutivas são compreendidas, no contexto das formações oferecidas pelo coordenador.
Que dificuldades você acredita que o coordenador tem encontrado para implementar essa estratégia em sua escola?	- identificar as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico para o processo de implementação da observação de aulas como estratégia de formação continuada em sua escola.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

APÊNDICE 10 – QUESTIONÁRIO PROFESSORES

1. Declaro ter recebido as devidas explicações quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa "O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores, por meio da observação de aula". Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos.
2. Nome completo
3. Endereço de e-mail
4. Gênero
5. Faixa etária
6. Formação inicial
7. Qual sua maior titulação?
8. Há quanto tempo você trabalha como professora?
9. Para qual turma você leciona este ano?

APÊNDICE 11 – Recomendações para garantir a observação de aulas e feedback na rotina do coordenador

Palavra	Número de vezes em que apareceu nas respostas
Planejamento	22
Rotina	22
Organização	17
Acompanhamento	14
Agenda	11
Tempo	8
Cronograma	7
Diálogo	4
Foco	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

APÊNDICE 12 – Categorias e subcategorias da análise dos dados - excertos de falas de coordenadoras e professoras.

Categorias	Subcategorias	Excertos de fala - coordenadoras	Excertos de fala - professoras
Estratégias de acompanhamento pedagógico.	Pedagógicas	<p>Esse acompanhamento é através do planejamento do professor, da observação de aulas, <i>feedback</i> também. (Renata – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>[...] faço a rotina, coloco a rotina no grupo, a rotina é exposta também no mural da escola e os professores já veem: tal dia a coordenadora vai me acompanhar. Porque esse processo de acompanhamento ele se dá em 3 partes: o momento que eu sento com eles para planejar, o segundo momento é o estudo de aula, é o dia que eu vou, marco com eles, planejo com eles, tal dia eu vou pra sua sala assistir sua aula, vamos planejar essa aula; e aí eu vou e assisto a aula e, depois, eu dou um feedback. (Grace – Rede Municipal Cruz/CE)</p> <p>[...] normalmente, fazíamos a visita nas salas de aula para verificar como o professor estava trabalhando. (Elaine – Rede estadual São Paulo/SP)</p> <p>Então eu ajudava os professores, fazendo lembretes, fazendo uma análise do que eles tinham feito nos projetos deles, no diário digital do dia a dia das aulas deles. Então a gente orientava o que estava faltando, o que podia acrescentar e que ele estivesse sempre em dia no diário digital. (Carla – Rede Estadual AM)</p> <p>Tem a data para ele me entregar o planejamento. Então eu faço uma revisão geral, vejo se está batendo o conteúdo que está no planejamento dele com o da secretaria, se tiver que acrescentar, eu peço para o professor vir até a minha sala e a gente revisa o que tem que fazer, mais ou menos isso. Acrescenta ou tira alguma coisa. (Carla – Rede Estadual AM)</p>	<p>[...] pelo menos uma vez na semana a gente tem um dia fixo, por exemplo, eu, ou é na terça ou é na quinta. Eu reservo um tempo da minha hora-atividade, mais ou menos uma hora, e a gente tem um momento chamado acompanhamento pedagógico. Semanalmente, eu me reúno com a coordenadora e com o diretor, e eles acompanham o meu planejamento, eles olham os portfólios dos alunos, os cadernos dos alunos. A gente troca algumas ideias. Se eu tenho alguma dificuldade em relação a algum aluno é o momento que a gente tem para conversar.</p> <p>Pelo menos uma vez no mês, a equipe pedagógica faz uma observação em sala de aula. (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR)</p>

	Relacionais	[...] achávamos que se o professor estivesse mais alegre e mais confiante naquilo que ele ia reportar para as crianças, as crianças teriam uma melhor aceitação. Então, mesmo nos ATPCs, nós começamos a fazer mais dinâmicas. (Elaine – Rede estadual SP)	<p>Se você tem alguma dificuldade, algum problema, eles a qualquer momento estão ali para te ajudar. Tem uma abertura muito boa assim é muito tranquilo, sabe? (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>[...] a gente tem uma relação muito direta, o docente com o núcleo gestor da escola. (Prof. 2 – Rede Municipal Cruz/CE)</p> <p>Porque eu tenho esse acompanhamento, eu sei que eu estou com alguém que é superior a mim e que vai somar, que vai trazer esse embasamento para somar ao que eu já sei e ao que eu já estou fazendo. (Prof. 2 – Rede Municipal Cruz/CE)</p>
--	-------------	--	--

Observação de aulas	Preparação e planejamento (antes)	<p>Então, de 15 em 15 dias o professor tem horário marcado com a direção e a coordenação, é nesse momento que a gente analisa o planejamento e discute, e a gente já combina a observação. O professor sabe que nós vamos entrar na sala verificar, acompanhar, saber qual é a pauta de observação, é tudo combinado. (Renata – Rede municipal Castro/PR)</p> <p>Nós temos um cronograma mensal, então já é da rede também. Da rede de Castro. A gente tem um cronograma e nesse cronograma... é igual o professor lá na sala de aula, o que ele precisa garantir durante a semana, um mês. Nós também. O que nós precisamos garantir que aconteça? Então a gente vai focar lá. Precisamos fazer a sondagem, monitoramento dos alunos, precisamos fazer observação, precisamos dar <i>feedback</i>. Então tudo isso está escrito lá no nosso cronograma e a gente se esforça ao máximo para que, se eu marquei com o professor no dia 20 às 9 horas, dia 20 às 9 horas eu esteja lá. A gente se organiza para isso. (Renata – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>[...] a gente sempre, como eu falei, planeja. Então eu vou, eu já agendo com eles qual é o foco: o que é que eu vou observar na sua aula? Olha, eu vou lhe observar, vou lhe avaliar nesses dois quesitos, nesses dois focos, e assim eu faço para no dia do feedback eu dar esse retorno a eles. (Grace – Rede Municipal Cruz/CE)</p> <p>Então, eu pego dois professores na semana. Ah, vou planejar com fulano. “Não, porque hoje eu não vou planejar [...]” Então já vejo logo quem é que eu vou poder acompanhar, porque, às vezes, o professor também naquele dia do planejamento tirou pra ir numa consulta, ou alguma coisa, então eu já vejo com ele: “Eu posso planejar com você tal dia?” Então eu já coloco na rotina, geralmente dois por semana, três [...] (Grace – Rede Municipal Cruz/CE)</p> <p>[...] nós dividíamos entre as duas coordenadoras. Nós planejavamos as séries que estaríamos acompanhando; ela</p>	<p>[...] normalmente eles avisam que vão fazer essa observação em sala de aula, no mínimo uns três dias. (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>[...] eles te mostram qual é o quesito que você vai ser avaliada. Então, assim, eu não mudo muito da minha prática do que eu faço. Eu continuo fazendo o que eu faço, porque eu penso assim, eu não posso... “Ai, eles vão avaliar se eu estou fazendo trabalho em grupo”, e se eu não tenho essa prática? “Ah, eu não gosto de fazer trabalho em grupo”; então eu vou inventar um trabalho em grupo só para dizer que eu faço? Entendeu? Então, eu não mudo a minha prática, eu ajo como eu sou. Eu faço o que eu faço normalmente. E geralmente os pontos que eles vão observar de uma forma ou de outra a gente faz na aula, entendeu? (Prof. 2 – Rede Municipal Cruz/CE)</p> <p>[...] eles informam ali pelo menos com uns três dias de antecedência o que eles vão observar e a gente entrega uma cópia do nosso planejamento, e assim, como eu te falei, a gente não muda o planejamento inteiro, “Ah, eu vou mudar minha prática”, mas lógico se a gente vê que a gente vai estar sendo avaliado, por exemplo, (quais) os recursos que você utilizou. Então, claro, que você vai tentar usar mais recursos nessa aula que você vai ser avaliado. Então, assim, eles te passam o que eles vão observar e eles comentam com você também, rapidamente. Para você, também, poder colocar algum desses elementos na tua aula, porque também, senão, não vai bater. Ele vai me avaliar pelos recursos que eu usei na aula e de repente eu usei somente o quadro negro e o giz. Claro que, dependendo da situação, vai usar só o quadro negro e o giz, mas de repente eu poderia ter trazido um jogo, um vídeo, uma música, algo do tipo. Então a gente tenta ver se o planejamento vai casar com o que eles vão observar ou, de repente, eu, por exemplo, eu sempre faço planejamento para uma semana a frente, então às vezes eles falam, “Eu vou na quarta na tua sala”, eu vejo que na quarta o planejamento não está bem de acordo com o que eles vão observar, não</p>
---------------------	-----------------------------------	---	---

	<p>ficou com os primeiros e segundos e eu fiquei com terceiros, quartos e quintos [...] E a gente só se programava em estar indo nas salas, porém, lá a gente sentia como estava o ambiente, se ele estava um ambiente mais leve, mais pesado e, automaticamente, saíam coisas inovadoras, entendeu? (Elaine – Rede estadual SP)</p> <p>Geralmente, eu combinava com o professor o dia que eu ia para sala de aula acompanhar aula que ele estava fazendo. Geralmente, eu acompanhava mais matemática, língua portuguesa, porque não dava para acompanhar todas as disciplinas, mas nessas duas eu dava prioridade para ver como ela estava ensinando os alunos, se ela fazia alguma atividade para facilitar o aprendizado do aluno e onde eu acho que o professor podia melhorar, a gente conversava depois. (Carla – Rede estadual AM)</p> <p>Um dia antes, eu pergunto qual é o assunto que ela vai tratar na escola, aí eu já faço o meu relatório do que eu vou observar e dentro dos conteúdos dela a gente... ela explica lá isso para os alunos e eu vou tendo uma noção de qual é a melhor maneira dos alunos aprenderem, ter um discernimento melhor das atividades. [...]</p> <p>você vai lá para sala para observar o modo como o professor ensina, o tempo [...] Se os alunos entenderam, qual a dificuldade dos alunos naquele assunto, como o professor pode adentrar mais no assunto, como o professor pode passar uma atividade e ter sucesso. (Carla – Rede estadual AM)</p> <p>Cada semana em uma turma diferente, porque não dá tempo. [...] E eu aviso um dia antes. (Carla – Rede estadual AM)</p>	<p>tem o que eles vão observar, a gente tem essa conversa, “Olha, não dá para você ir na quinta? Porque na quinta, vou estar trabalhando isso, que vai casar bem com o que você vai observar”. Então tem essa flexibilidade, sabe? Então, a gente conversa e consegue, de repente, mudar o dia ou a gente muda o planejamento, às vezes consegue, às vezes não tem como, às vezes é uma sequência. Então a gente pode estar conversando e mudando [...] (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>[...] é a partir de um calendário né... da escola, ela consegue ter esse acompanhamento; aí ela já monta a rotina dela acessível para acompanhar aqueles determinados professores.</p> <p>[...] se ela viesse me acompanhar no planejamento, ela iria vir esquentar comigo, a gente iria planejar juntamente, né? Iríamos juntar ideias; eu vou repassar pra ela o meu plano, como que eu vou trabalhar, o conteúdo que eu vou trabalhar, né... a atividade que eu vou exercer, se tá de acordo com um determinado texto que eu vou trabalhar... e aí a gente já marca um dia pelo qual ela vai assistir a minha aula. (Prof. 2 – Rede municipal Cruz/CE)</p>
--	---	---

	<p>Momento da observação (durante)</p>	<p>Claro que eu vou observar tudo, mas vai ter um ou dois focos que eu vou observar mais: no caso a participação dos alunos, se o objetivo da aula foi alcançado, se avaliação foi de acordo com a taxonomia de Bloom, e por aí vai, né, eu já vejo com eles. (Grace – Rede Municipal Cruz/CE)</p> <p>[...] a gente sabe que o coordenador, ele não pode intervir na aula, mas daí você sente, sente a priori nos primeiros minutos, faz anotação de como está sendo, mas aí você chega no professor e diz: faz assim, deixa um pouquinho o livro do lado, vamos fazer essa criança pular, vamos fazer lateralidade ou fazer alguma coisinha diferente, e ela [a professora] fazia. Daí, você se tornando participante, também, e fluía a aula, e isso daí, depois nós passamos de um grupo para o outro. (Elaine – Rede estadual SP)</p> <p>[...] houve da minha parte, essa necessidade dessa intervenção junto com a professora, porque você combina ali na hora e o negócio flui, entendeu? Eu fiz o teste numa sala, resolveu, e daí você vai indo para as outras, e as coisas melhoram, as crianças ficam muito mais soltas do que você só ser observadora. (Elaine – Rede estadual SP)</p>	<p>Eu sigo os passos tudo certinho, como tem que ser, e toco a aula normalmente, fico bem à vontade. Eles nos deixam bem à vontade, sabe? E não faço nada assim (diferente), não me preocupo com a observação, sabe? (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR).</p> <p>A minha coordenadora, eu não sei se isso acontece em todas as salas, mas em alguns momentos, a coordenadora já filmou a minha aula. Sabe aquele momento que está aquela muvuca, que você lança a pergunta para a criança e um responde de um lado e o outro responde do outro? Dá aquela muvuca, mas é aquela muvuca boa, que a criança está produzindo. Então vários momentos assim ela já filmou da minha aula. (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>[...] quando eu estivesse naquela aula, ela iria para a sala de aula comigo. Aí ela vai acompanhar, vai fazer as anotações do que ela acredita que precisa, por exemplo, melhorar; ou, se ela está vendo que a minha aula está praticamente perfeita, ela também vai fazer as anotações que eu segui aquele plano corretamente, acessível ao nível que o meu estudante, o meu aluno, precisava alcançar. (Prof. 2 – Rede Municipal Cruz/CE).</p>
--	--	---	--

Feedback formativo	Preparação do feedback	<p>A gente também está trabalhando a tematização da prática [numa das] nossas formações e depois nós nos sentamos para discutir com o professor. Esse <i>feedback</i> é um momento assim muito rico, porque a gente dá devolutiva para o professor e, também, no momento em que nós precisamos nos preparar, estudando sobre aquilo. Então, nessa semana, a nossa observação, o foco é o ensino. Hoje de manhã já estive na sala, já observei, o diretor observou. E o foco é o ensino: se os objetivos estão claros, enfim, tudo nessa linha. Para dar a devolutiva para o professor a gente se prepara. Nós estudamos, buscamos algum autor que possa reafirmar e trazer um embasamento, mesmo para a gente. E nós discutimos, levamos o professor a refletir primeiro. Primeiro, o professor vai refletir sobre aquilo, falamos sobre tais situações. Foi isso mesmo? O que você pensa sobre isso? E nessa conversa, a gente vai trazendo esses elementos. (Renata – Rede municipal Castro/PR)</p> <p>A devolutiva, que é personalizada de acordo com o que a gente observou em cada turma, nesse momento que a gente vai ter uma abordagem diferente, assim digamos, porque as necessidades são diferentes. (Renata – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>[...] eu faço uma rodada com meus professores, tenho sete professores. Pra fazer essa rodada eu penso numa maneira criativa, pode ser um jogo, pode ser uma conversa num local diferente. Lá eu arrumo um ambiente, coloco uma foto, coloco uma florzinha, coloco um mimosinho pra ele, pra se sentir mais à vontade, e a cada vez, cada rodada, eu faço de maneira diferente pra não ser sempre aquela conversa. Coloco cartas, coloco um jogo de quebra-cabeça, coloco um gráfico para ele ir montando, e a criatividade cada vez tem que ser uma coisa diferente, porque não pode ser sempre coisa repetida. (CP Grace – Rede municipal Cruz/CE)</p>	<p>[...] ela marca, geralmente, pra semana sequencial, ela vai sentar comigo e repassar tudo isso para mim, entendeu? De acordo com essas anotações é o feedback; ela fala assim: “Então, a sua aula (em) que você trabalhou o gênero poema, você explorou adequadamente a estrutura do gênero. Você obteve a participação de todos os alunos que você queria atingir naquela determinada pergunta”. Ou então: “Você poderia melhorar nesse aspecto, você poderia trazer dois poemas [...]” (Prof. 2 – Rede Municipal Cruz/CE)</p>
--------------------	------------------------	--	--

Momento do feedback	<p>A gente articula isso na hora-atividade do professor, porque a hora-atividade é o momento de o professor estar fazendo seu planejamento e tal, mas também é o momento formativo. Então, a gente faz essas devolutivas na hora-atividade e senta só com aquele professor e fazemos essa conversa que é mais reflexiva, o professor, a gente tenta levar ele a refletir. E a gente vai discutindo. No final, se a gente vê que, às vezes, você pensa na pergunta e pensa no que ele vai te responder, e o que você vai perguntar de novo se ele te falar isso. A gente já faz essa previsão e você já tem essas cartinhas na manga, “Olha, professor, o que você acha dessa possibilidade aqui? Você acha que é viável? Vamos pensar um pouquinho sobre isso”. A gente faz essa abordagem. (Renata – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>Assim alguns professores ainda, poucos, ainda tem uma certa dificuldade em alguma parte da aula, mas é no feedback que eu faço essa troca? Eu digo para eles, não vou dizer: “Olha a sua aula teve isso de ruim”, não, é uma conversa onde a gente tenta fazer com que o professor perceba onde foi que ele errou, não sou eu que vou apontar os erros. Na conversa, por exemplo, [...] eu coloquei lá como foco o objetivo da aula; o professor já começa a aula, nem diz o objetivo dele, porque o correto é dizer, ou dizer ou escrever na lousa, escrever e falar; quando eu vou fazer o feedback eu digo assim: “Como é que você começou sua aula, vamos lembrar aqui?” Então ele diz assim: “Ah, eu comecei fazendo a frequência dos alunos e já fui logo pro conteúdo.” Eu digo: “Faltou alguma coisa? Você acha que faltou?” E ele: “Ah, eu não disse o objetivo da aula, me esqueci. Fiquei nervosa, não sei o quê” Então, eles meio que percebem o equívoco deles. Mas assim, não tem um problema, não. (Grace – Rede municipal Cruz/CE)</p> <p>Nós falamos ali naquele momento, mesmo, já em sala de aula. Porém, nas nossas reuniões de ATPC que nós temos, o que ocorre, a gente colocava os (pontos) negativos, porque</p>	<p>Depois que eles fazem essa observação, alguns dias depois, normalmente, é o dia que a gente tem o acompanhamento pedagógico, daí na sala da coordenação, eles dão o <i>feedback</i> da observação que eles fizeram em sala de aula. (Prof. 1 – Rede Municipal Castro/PR)</p>
---------------------	---	---

	<p>os positivos já estava bem visíveis. (Elaine – Rede estadual SP)</p> <p>[...] então, eu fazia estas anotações e depois conversava com o professor. Olha, você tem que ter uma postura na lousa com as letras maiores, escrever menos [...].</p> <p>E eu conversava, mediante a minha anotação (Elaine – Rede estadual SP)</p> <p>[...] faço a devolutiva para a professora, por exemplo, onde ela tem que melhorar, onde ela tem que fazer pelo menos assim uma dinâmica para que o aluno possa entender melhor, com mais facilidade. (Carla – Rede estadual AM)</p> <p>Geralmente, quando o professor está de HTP, eu vou até a sala dos professores ou convido o professor para ir até a minha sala, aí a gente conversa sobre o assunto, o que eu acho da aula. Geralmente, elas querem saber o que eu achei, se está bom, se não está, onde ela pode melhorar, sabe? Qual o material adequado para aquele assunto, para aquele conteúdo. (Carla – Rede estadual AM)</p>	
--	--	--

	<p>Replanejamento ou desdobramentos decorrentes do feedback</p>	<p>Tem momentos, já aconteceu de parar a observação, fui com esse foco, parei a observação e a gente acaba fazendo uma intervenção, ali junto com o professor, não dando uma devolutiva, mas fazendo uma intervenção junto com professor. Porque você constatou que é uma necessidade ali naquele momento e a gente vai combinar um outro dia, um outro momento, e vamos lá observar. (Renata – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>[...] esse feedback que a gente fazia antes só com o professor, a gente faz também com os alunos, por exemplo, aquele aluno que está tirando nota baixa, que está com dificuldades, que está faltando muito na aula, a gente aproveita e a nossa última reunião de pais, a gente fez em forma de feedback. A gente Já agendou a cada hora quatro pais, digamos assim, e fez esse processo, tipo que a gente faz com os professores. (Grace – Rede municipal Cruz/CE)</p> <p>Essa devolutiva é importante por conta do professor se reprogramar e se replanejar para as próximas aulas. (Elaine – Rede estadual SP)</p>	
--	---	---	--

	<p>Pedagógicas ou didáticas</p>	<p>E aí as necessidades da observação também ajudam a direcionar as formações, os encontros formativos. (Renata – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>O foco é o ensino, foco é a organização da sala, o foco é isso, a gente consegue estar com esse olhar para as necessidades mesmo do professor. [...] a gente tem que trabalhar nas necessidades do professor. Eu acho que essa observação sistemática favorece, porque o professor reflete, aí você vai de novo no outro momento para acompanhar esse trabalho. [...] Mas, eu acho que o ganho mesmo, é nas intervenções, na melhoria da prática. (Renata – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>A gente observa isso na aprendizagem, porque a gente conhece cada aluno e, também, sabe junto com o professor quais são as necessidades dele. E a gente consegue estar acompanhando as avaliações externas e internas dão também uma direção. A gente observa, assim, “Nossa, olha, tal turma estava nas diagnósticas dessa maneira, vamos analisar agora como é que está”, acompanho o planejamento do professor, vejo o trabalho ali no planejamento, o professor direciona para as necessidades e essa observação também favorece, porque quando o professor reflete na sua prática, ele vai percebendo. A gente vai fazendo aquelas perguntinhas, levando-o a refletir, ele vai percebendo que pontos precisam ser ajustados. (Renata – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>[...] a gente acabava passando as experiências produtivas uns pros outros, e nós fizemos até algumas dinâmicas em ATPCs pra que os outros professores pudessem observar o que poderia se adaptar para a sua série. (Elaine – Rede estadual SP)</p> <p>Ajudou muito onde eles estavam falhando, onde podiam melhorar, essas coisas assim. (Elaine – Rede estadual SP)</p>	<p>[...] então, eu penso assim, você chegar e falar para o coordenador: “Olha, eu vou fazer isso, eu vou aquilo com os alunos, eu estou fazendo assim, eu estou fazendo assado”. Ou “O Fulaninho tem muita dificuldade”, entre eu falar o que está acontecendo na minha sala e entre eles irem lá e ver, é diferente. Então eu vejo que depois que a coordenadora ou o diretor vai na minha sala, eles conseguem me ajudar mais, porque eles sentiram o que eu estou fazendo com a minha turma, eles sentiram em que pé está minha turma. Quais são as dificuldades, quais são as habilidades que já têm. Então casa, você entendeu? É muito melhor do que só eu falar. E, então, eu vejo, assim, a importância do feedback, porque como eles sentiram a minha sala, como eles sentiram a minha prática, eles podem observar coisas que eu, no meu dia a dia, não observo. Porque às vezes a gente está ali e fazendo daquele jeito, e a gente não consegue sair da caixa. Então, muitas vezes, no feedback eles dão opções, eles dão alternativas que a gente não percebia. Eles dão sugestões “Viu, olha, tem um livro de historinhas que você pode usar para abordar esse conteúdo, a gente viu ali que você usou tal dinâmica; olha, tem essa dinâmica aqui que é boa também”. Então é uma troca de ideias e a gente percebe que essa troca é para melhorar a nossa didática e conseqüentemente melhorando a nossa didática vai refletir no aluno. Eu vejo como uma melhora do processo de ensino e aprendizagem. No feedback, essa troca de ideias, essa conversa. Então, eu vejo muitos benefícios, principalmente na minha didática, para eu melhorar a minha didática e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem dos alunos. (Prof. 1 – Rede municipal Castro/PR)</p> <p>[...] todo mundo tem alguma coisa para melhorar, a gente não é perfeito; e outra, a educação está em constante evolução. Então, sempre vai ter alguma coisinha a mais que você pode estar incorporando na tua prática. E eu vejo que algumas pessoas se fecham, não quer. Então, eu acho que a coordenadora, às vezes, pode enfrentar um pouco de dificuldade com relação a isso, sabe? Do pessoal aceitar a</p>
--	---------------------------------	---	---

			<p>sugestão, a ideia e mudar a sua didática, mudar a sua prática. (Prof. 1 – Rede municipal Castro/PR)</p> <p>É uma coisa que eu gosto, porque se a gente tem uma equipe, a escola é um grupo, é uma equipe, todo mundo tem que se ajudar e é esse o momento. Porque, muitas vezes, a gente está tão abarrotado de coisa para fazer, que a gente não consegue se sentar com coordenador; não conseguia, agora a gente consegue. Agora a gente tem esses momentos. Mas a gente não conseguia. Era o professor fazendo o trabalho dele, o coordenador fazendo o trabalho dele na sala dele. Então, poxa, a gente é uma equipe. Então é o momento que todo mundo tem que se unir. É uma forma da coordenação estar acompanhando o trabalho do professor, estar ajudando o professor. Por que como é que ele vai ajudar, se ele não sabe como é que o professor trabalha? Se ele não qual é a didática do professor? E eu vejo tudo isso é em prol do quê? Da aprendizagem do aluno. Então não é esse meu trabalho, não é essa minha meta: fazer com que o aluno aprenda? Então eu acho que esse momento de observação, o feedback... Você saber receber o feedback e acrescentar esse feedback, essa ideia, a sugestão que eles dão, mudar tua prática, por que não, gente? É para melhorar o ensino e aprendizagem. (Prof. 1 – Rede municipal Castro/PR)</p> <p>Eu considero um ponto muito positivo, porque... primeiro que duas cabeças pensam melhor, certo? (Prof. 2 – Rede municipal Cruz/CE)</p>
Benefícios da prática de observação	Relacionais ou atitudinais		

o e feedback formativo	Receptividade e dos professores	<p>Mas, não é tudo 100% também. Não vou te falar que é uma coisa assim maravilhosamente bem. não é. A gente insiste, persiste, insiste e estamos aí. (Renata – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>Olha, geralmente, eu não tenho nenhum problema com meus professores, não? Porque você tem que ter um jeitinho de lidar. Porque o professor também é super atarefado e você tem que ter um momento de descontração com o professor para você chegar até ele. Não é chegar se impondo, não. Eu chego, converso. Eu não tenho problemas com meus professores em nenhuma escola, graças a Deus, porque, assim, eu não exijo. Eu vejo, se eu puder ajudar, eu ajudo nas atividades, essas coisas. O professor quer imprimir um trabalho, quer responder alguma pesquisa, eu fico na sala sem problema. Ajudo de todas as formas que eu posso, então, por isso, eu acho que não tem problema com nenhum. (Carla – Rede estadual AM)</p> <p>logo de início, quando foi passado para a gente que a gente tinha que fazer essa observação, um ou dois não gostaram muito, porque ele não se sentia à vontade com a gente na sala de aula. Mas, eu trabalhei com o professor, fiz uma reuniãozinha com todos: eu estou aqui só para fazer uma observação, como você trabalha para o aluno ter um melhor resultado. (Carla – Rede estadual AM)</p> <p>[...] a questão da receptividade não tenho problema [...] eles estão muito abertos a essa questão de acompanhamento, não tem problema nenhum. Eles, às vezes, dizem assim: “Quando é que vai para minha sala? Vamos pra minha sala assistir minha aula”. (Renata – Rede Municipal Cruz/CE)</p>	<p>Então eu acho que a gente tem que agir com muita naturalidade na hora da observação, porque eu vejo que a observação do coordenador ou do diretor é mais um olhar sobre a minha prática e esse olhar tem que ver como realmente eu sou. Para ele puder me ajudar a melhorar em alguma coisa, a melhorar a minha didática. Então assim, eu ajo como eu sou. Eu ajo naturalmente, dou a aula naturalmente e aí depois ela vai me dar o feedback. Então assim, algumas pessoas não ficam à vontade com a observação, não gostam de ser observados. E eu vejo que algumas pessoas começam a inventar muita coisa, querer mostrar muita coisa e acaba não dando certo. Então assim, a gente tem um roteiro de planejamento, os objetivos, a problematização, a questão disparadora, depois o desenvolvimento, como é que você vai avaliar se o aluno aprendeu ou não. (Prof. 1 – Rede municipal Castro/PR)</p> <p>Então, a primeira vez que eu tive essa prática foi aqui na escola que eu trabalho mesmo. Então assim, nas primeiras vezes a gente não fica muito confortável, porque a gente começa a pensar o que é? Está aí para me observar. Está indo me observar, por quê? Será que eu estou fazendo alguma coisa errada? Será que está acontecendo alguma coisa que eu não sei? Será que alguém comentou alguma coisa sobre mim e estão indo lá na minha sala e tal? Porque ninguém gosta de ser observado, ninguém gosta de ter a sensação de estar sendo observado e de repente julgado. Então, até a gente saber, até a gente se familiarizar, saber qual era exatamente o objetivo da observação, como é que ia acontecer a observação, no começo eu ficava incomodada mesmo. Depois, foi a primeira, foi a segunda... no começo também as crianças ficam agitadas. “O que ela está fazendo aqui?”, “Por que ela vai ficar aqui?”. A coordenadora fica mais ou menos uma hora, uma hora e meia em observação com a gente. Então, no começo eu fiquei um pouco incomodada e as crianças também ficam alvoroçadas. Mas, a partir da terceira observação... agora é comum. É comum para mim e comum para as crianças. Então, a coordenadora entra e eu só aviso as crianças, “A coordenadora vai ficar aqui com a gente”, e</p>
------------------------	---------------------------------	---	--

			<p>tudo vai bem, sabe? As crianças já estão acostumadas, elas sabem que em alguns momentos a coordenadora vai estar com a gente. E eu confesso que eu estou lá trabalhando com as crianças, eu nem lembro que a coordenadora está. Ela se senta no fundo da sala ou o diretor e eles são muito discretos. Eles estão ali com uma pauta, com os quesitos que eles têm que avaliar e eles estão ali fazendo trabalho deles, às vezes eles pedem para filmar algum trecho, algum recorte da nossa aula, mas eu já me acostumei. Tanto eu quanto as crianças, agora a gente fica bem à vontade. A gente já se acostumou com esse trabalho, já incorporou isso, sabe? É natural agora. (Prof. 1 – Rede municipal Castro/PR)</p> <p>Eu vejo assim que algumas pessoas acreditam que, “O que eu estou fazendo está certo, não preciso mudar e é desse jeito e pronto”. Mas algumas professoras, a maioria, eu acho que recebe bem. Eu acho que não tem essa dificuldade. (Prof. 1 – Rede municipal Castro/PR)</p> <p>[...] é algo que a gente vê que está trazendo resultados positivos. (Prof. 2 – Rede municipal Cruz/CE)</p>
--	--	--	--

<p>Desafios e condições para o acompanhamento em sala de aula.</p>	<p>Estruturais</p>	<p>A gente já tem essa rotina há um bom tempo. Conseguimos fazer de 15 em 15 dias. (Renata – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>[...] na sexta-feira, a gente tira um horário, manhã ou tarde, para elaborarmos a rotina da semana seguinte. A gente vê o que está previsto, o que é que a gente tem em mente de fazer na próxima semana (Grace – Rede Municipal Cruz/CE)</p> <p>[...] se a gente não tiver mesmo esse cronograma, assim, no dia a dia, as coisas [...] que não estão programadas acabam tirando a gente dessa questão importante. A gente precisa se policiar muito, porque acontece muita coisa. Esse mês passado, por exemplo, aqui na nossa rede, tivemos jogos [...], se você não tiver um cronograma e você procurar seguir e garantir que isso aconteça, a gente acaba se desviando, sabe? Então, eu acho que tem muita coisa para o coordenador, assim como tem para o diretor, mas tem bastante coisa. Então, as burocracias, eu acredito, muitas vezes acabam tirando o nosso tempo do que realmente é importante fazer na escola. (Renata – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>Todas as escolas do município, todos os coordenadores fazem esse estudo e esse planejamento de aula e o feedback (Grace – Rede municipal Cruz/CE)</p> <p>[...] o secretário pede que a gente acompanhe mais aquele professor que você percebe que ele tem mais dificuldade. Aquele que você vê que ele fez tudo direitinho, a gente já conhece o trabalho e tal, que você vê que não tem muita necessidade da sua ajuda, então eu foco naqueles [...] que são novatos, que estão numa disciplina diferente, que estão apresentando dificuldade, então, eu foco mais nesses daí. (Grace – Rede municipal Cruz/CE)</p> <p>Aqui a gente faz o feedback no dia de planejamento deles pra não atrapalhar; porque quando eles tiverem aula não dá certo. Então, por exemplo, o professor de português, ele</p>	<p>Como tem várias turmas, o diretor também faz a observação, porque senão somente a coordenadora não consegue acompanhar, fazer a observação em todas as salas. Então eles avisam, “Olha, é o diretor que vai na tua sala fazer observação”, ou é a coordenadora. Nunca vão os dois. Ou é um ou é outro. Mas, os dois fazem esse papel. (Prof. 1 – Rede municipal Castro/PR)</p> <p>[...] a escola está muito encharcada de coisa, porque o pessoal da Secretaria de Educação pede uma coisa e aí outro pessoal da Secretaria de Educação, que é de outro departamento, pede outra e de repente aparece um projeto e uma sequência didática e uma coisa e outra, fora os “pepininhos” que acontecem no dia a dia. Então, assim, eu acho que uma coisa que afeta é o tempo, porque a gente tem que ter tempo e nosso tempo é muito preenchido, não tem tempo, mas pelo menos uma vez no mês ela consegue fazer. Ela se programa e acompanha. Lógico, eu acho que se a gente tivesse mais tempo seria ideal que a gente fosse observado mais de uma vez no mês, acho que pelo menos quinzenalmente, sabe? Mas, pelo tempo é o que temos e já está ajudando bastante (Prof. 1 – Rede municipal Castro/PR)</p> <p>Então eu acho que as maiores dificuldades que a gente enfrenta é o tempo, que é muito corrido. (Prof. 1 – Rede municipal Castro/PR)</p> <p>A gente tem um secretário de educação que está muito a frente de tudo, inclusive, não é à toa que nós, nesse ano no Ideb, somos o quarto melhor município do país. E tivemos nos anos finais o primeiro lugar do país no Ideb no nosso município. E isso é um trabalho em equipe. Volto novamente a ressaltar a importância de quando é trabalhado em equipe, em conjunto, porque a gente não obtém como algo aleatório, mas como algo somatório, e ela (a coordenadora) colabora demais. (Prof. 2 – Rede municipal Cruz/CE)</p>
--	--------------------	--	--

		<p>planeja na terça, então na terça será o dia que eu vou planejar com ele e será, na próxima terça, o dia do feedback dele. Não pode demorar, geralmente é 8 dias, no máximo. (Grace – Rede municipal Cruz/CE)</p> <p>Às vezes, se porventura as professoras [...] estavam com aula de especialista ou qualquer coisa assim, que tivessem modificando nosso cronograma, a gente ia pra sala seguinte, perguntava pra professora se era viável naquele momento e sempre encaixou sem ter maiores problemas. (Elaine – Rede estadual SP)</p> <p>Quando eu comecei, ao entrar na sala e começar a observar, que os professores ainda estavam meio perdidos (no retorno da pandemia). São professores, normalmente de categoria O, ele não tem muitas experiências de sala de aula... de como se apresentar a lousa... (Elaine – Rede estadual SP)</p>	
			<p>Ela, também, tem uma preparação, com a Secretaria de educação do município, constantemente, também, está nesse hábito de preparação, de profissionalizar com cursos, propriamente na questão pedagógica. Então, quando ela vem até mim, ela já vem com uma preparação, com um embasamento, pra que eu consiga melhorar a minha prática docente. (Prof. 2 – Rede municipal Cruz/CE)</p>

Formação continuada	Formação para qualificar o acompanhamento dos CP em sala de aula	<p>Então como eu te falei, nós fazíamos a observação, só que a gente não tinha aquele olhar refinado, a gente ia para sala de aula observar e a gente olhava de tudo. E que mudou com a formação, o que aprimorou? Nós vimos que nós precisamos ter alguns focos. Então, a gente fez essa formação com a Elos, depois elaboramos um documento, a rede elaborou um documento, que é o guia de acompanhamento, observação e feedback, e nós elaboramos algumas tabelas de observação e vamos adaptando de acordo com os objetivos. E teve, no decorrer desses anos, outras formações, porque vai mudando os coordenadores também. Esse ano teve uma nova gestão, eu continuei por aqui, mas em algumas escolas mudou muito. E eles vão retomando essa formação. (Renata – Rede Municipal Castro/PR)</p> <p>[...] primeiro, quem dá a formação para a gente são as técnicas da Secretaria e o próprio secretário de educação. Eles fazem formação com os coordenadores; quando a primeira vez que a gente falou em observação de aula e feedback, foi passado pelo pessoal da Secretaria de educação. A gente teve vários momentos, vários encontros presenciais em 2017 e aí o próprio secretário foi quem foi explicar para a gente, como é que iríamos proceder diante desse estudo de aula. Como é que a gente ia planejar, foi um processo. [...]. (CP Grace – Rede municipal Cruz/CE)</p> <p>[...] eu não tinha noção da coordenação em si. (Elaine – Rede estadual SP)</p> <p>Eu tive oportunidade de ir 2 vezes na leste 4, [...] Então, eu tinha nas minhas emergências, de algumas coisas, quem me socorria ali como coordenadora. Eu tive apoio de alguns</p>	
---------------------	--	---	--

		coordenadores que estavam naquela reunião que eu acabei fazendo amizade. (Elaine – Rede estadual SP)	
	Formação para promover o engajamento dos professores em relação à prática de observação	Depois a gente fez a formação com os professores, porque eles também tinham que saber: “Ah, eu vou planejar com você.” Planejar o quê se eles nunca tiveram isso. Então, a gente fez a formação aqui na escola, explicando pra eles como é que se daria esses 3 momentos. E é isso, até hoje aqui e acolá a gente ainda fala, faz formação sobre isso, sobre o feedback principalmente. (CP Grace – Rede municipal Cruz/CE)	
	Formação promovida por meio da ação de acompanhamento da aula e feedbacks	[...] o professor fica sabendo que tem alguém observando o trabalho dele, onde ele precisa melhorar, onde está bom, qual é o conteúdo que os alunos estão aprendendo mais, o que está faltando, qual a dinâmica é melhor que ele pode encontrar para facilitar a aprendizagem do aluno. São essas as coisas que mais a gente acha, assim, de positivo. E às vezes o professor, “Ah, eu não sabia que se eu trabalhasse assim ou desse jeito ou daquele o aluno aprenderia mais e tal”, mas geralmente dá resultado positivo quando o pedagogo o acompanha, que está lá com o professor dando assistência, essas coisas, assim, sempre têm resultado. (Elaine – Rede estadual SP)	
Boas práticas	Observação de aula		

	Feedback formativo		<p>[...] a coordenação tem um trabalho direto, participativo para conosco, docentes da escola; e, constantemente, ela senta com a gente pra planejar, propriamente as aulas, sendo que nesses planejamentos, posteriormente, ela vai de fato acompanhar a minha prática docente em sala de aula, pra, sequencialmente, ela trazer sugestões de melhoria do trabalho do próprio docente que, aqui é atribuído o nome de feedback; é um feedback que é feito para com a gente; isso acontece sempre nos planejamentos, porque ela já tem uma rotina semanal. [...]</p> <p>E não é uma questão de ser uma vez por ano, entendeu? É uma constância. E a gente obtém, assim, um comparativo de progressão. (Prof. 2 – Rede Municipal Cruz/CE)</p>
	Condições para a implementação		



Acesse o link para ver a transcrição na íntegra.

<https://bit.ly/TranscricaoEntrevistas>

ANEXOS

ANEXO 1 - Atribuições dos diretores escolares em relação à gestão pedagógica nos países da América Latina

		Argentina ²⁰	Ecuador	Colombia	República Dominicana	Perú	Chile	México ²¹
Gestión pedagógica	Organiza instancias de trabajo pedagógico de docentes	X					X	
	Supervisa aula o clases	X					X	
	Fomenta o controla evaluación de alumnos y resultados aprendizaje	X	X					
	Asesora a los docentes	X						
	Dirige, organiza y controla el trabajo docente o la implementación del programa académico	X	X	X	X	X	X	X
	Motiva la capacitación y desarrollo profesional de los docentes	X						X
	Propone quiénes requieren capacitación			X				
	Organiza y orienta el desarrollo profesional de docentes						X	
	Evalúa a los docentes	X		X	X		X	

Fonte: El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región (2014).

ANEXO 2 – Roteiros de observação de aula**Roteiro 1 – Ficha de observação de aula de fim aberto**

Nome do professor: _____	
Data: _____ Ano e turma: _____ Disciplina: _____	
Tempo	Observações do coordenador
8h30m	
8h35m	
8h40m	
8h45m	
8h50m	
8h55m	
Comentários gerais:	

Fonte: Guia de observação de aula, 2019 – Castro – PR

Roteiro 2 – Ficha de observação de aula de fim semiaberto

Nome do professor:	Nº de alunos:	Hora:
Disciplina:	Ano e turma:	Data:
1. Tem planejamento e a aula foi planejada antecipadamente?		
2. Os objetivos da pauta, o tempo, e as atividades foram apresentadas para os alunos?		
3. As atividades estão adequadas à idade e às competência dos alunos?		
4. O planejamento conta com atividades diferenciadas de acordo com as necessidades dos alunos?		
5. O professor tem domínio do conteúdo para promover a aprendizagem dos alunos?		
6. Quais recursos, metodologias e estratégias de ensino foram utilizadas na aula?		
7. Teve clareza e domínio na comunicação dos conteúdos e das atividades?		
8. Como foi o comportamento dos alunos durante a observação?		
9. Como o professor conduziu a verificação a ponto de constatar se a aprendizagem ocorreu?		
10. Comentários gerais:		

Fonte: Guia de observação de aula, 2019 – Castro – PR

Roteiro 3 – Ficha de verificação

Nome do professor:	Nº de alunos:	Hora:
Disciplina:	Turma e ano:	
Aspectos a observar		Sim
1.O plano de aula foi seguido?		
2.Os recursos utilizados eram adequados as atividades propostas?		
3.Os recursos utilizados eram adequados à idade e as competências dos alunos?		
4.Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades individuais dos alunos?		
5.O ambiente da sala de aula promove a aprendizagem?		
6.As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas as atividades realizadas?		
7. As formas de comunicação são apropriadas aos objetivos propostos e às características dos alunos?		
8.O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?		
9.Houve evidências de que os alunos aprenderam?		
10. Os alunos foram avaliados?		
11. Os alunos participaram na sua própria avaliação?		
12. Foram identificadas algumas necessidades de formação?		
Comentários gerais:		

Fonte: Guia de observação de aula, 2019 – Castro – PR

Roteiro 4 – Ficha de observação de aula focada

Foco: Organização e Gestão			
Comportamentos com impactos educativos positivos	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Apresenta pauta, objetivos e tempo para a realização das atividades dos alunos			
2. Tem os materiais e os equipamentos preparados para a aula.			
3. Relaciona a aula com as aulas anteriores (ou pede aos alunos que o façam).			
4. Estabelece de forma clara a transição entre as atividades.			
5. No final da aula, resume os principais aspectos estudados (ou pede aos alunos que o façam).			
6. Verifica frequentemente se os alunos estão atentos ao conteúdo da aula.			
7. É capaz de administrar os problemas de indisciplina.			
8. Termina a aula dentro do tempo disponível.			
Foco: Interação			
1. Valoriza e encoraja as respostas dos alunos, respeitando diferentes pontos de vista.			
2. Utiliza uma variedade de estratégias na aula.			
3. Encoraja a participação dos alunos			
4. Coloca questões a todos os alunos.			
5. Coloca questões de forma clara e direta.			
6. Não responde às suas próprias perguntas.			
7. Coloca questões de diferentes níveis cognitivos.			
8. Proporciona feedback construtivo e frequentemente.			

Fonte: Guia de observação de aula, 2019 – Castro – PR