

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Kelly Gonçalves de Souza Santos

**A observação de aula como ferramenta estratégica para planejamento da
formação continuada docente.**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo 2025

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Kelly Gonçalves de Souza Santos

**A estratégia de observação de aula como ferramenta para o planejamento da
formação continuada docente.**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

São Paulo

2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar (orientador)

Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP)

Prof. Dr. Marcelo Oliveira do Nascimento (UNIFESP)

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e pelos sacrifícios que permitiram minha trajetória acadêmica.

Aos meus orientadores, pela paciência, sabedoria e incentivo nos momentos de desafio.

À minha orientadora Prof^a Wanda, pela generosidade, paciência, sabedoria e pela confiança, e que acreditou em mim , mesmo quando eu duvidei.

Aos colegas de pesquisa, pelas trocas enriquecedoras que moldaram este trabalho.

E aos educadores anônimos, cujas práticas inspiraram esta investigação – que a ciência retribua seu serviço à sociedade.

Dedicatória

1. Introdução

1.1 O início de tudo

Sou Kelly Gonçalves de Souza Santos, tenho 40 anos e um filho de 16 anos, o Lucas. Ingressei na carreira do magistério há 22 anos, quando, logo após a conclusão do curso do magistério, cursado no extinto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, que oferecia a oportunidade para os alunos do ensino médio da rede pública estadual cursar a 2ª série já na formação para habilitação específica (curso normal), com habilitação para atuar na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental. O CEFAM oferecia uma formação diferenciada do curso normal em nível médio, durante 4 anos, em período integral, com estágio ao longo do processo de aprendizagem e concedia bolsa de estudos para seus alunos. Então, minha formação pessoal se mistura à minha formação profissional, visto que o curso é oferecido na adolescência. No último ano do CEFAM, prestei concurso para a rede municipal de Guarulhos e, no ano seguinte, em 2003, alguns meses após a conclusão do curso, ainda com 18 anos de idade, ingressei na carreira pública como Professora de Educação Básica.

Em 2005, concomitantemente ao cargo na prefeitura de Guarulhos, assumi o cargo de Professora de Desenvolvimento Infantil na Rede Municipal de São Paulo, atuando em creches. Posteriormente houve mudança na nomenclatura do cargo passando a se chamar Professor de Educação Infantil e acumulei os dois cargos até o ano de 2008, quando nasceu meu filho. Nesse mesmo ano exonerei os 2 cargos e assumi, por meio de concurso público, o cargo de Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na mesma rede (Prefeitura Municipal de São Paulo), e assim escolhi trabalhar somente meio período, pois tive que conciliar a vida profissional com a maternidade. Além do magistério, cursei Licenciatura em Matemática, na Universidade de Guarulhos, concluída em 2006, em 2009 concluí a Pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar e, em 2010, o curso de Pedagogia na mesma Universidade.

Mesmo com a estabilidade que o serviço público proporciona, nunca me senti na “zona de conforto” pois gosto de vivenciar novas experiências,

procurando evoluir constantemente. Sempre gostei muito de estudar e busquei por diversas vezes enfrentar novos desafios, o que me proporcionou atuar como docente em vários segmentos como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Atuo desde 2015 na Gestão Escolar onde, de 2015 a março de 2021 trabalhei como Assistente de Diretor em escola de ensino fundamental e, em abril de 2021, acessei o cargo de Diretor de Escola por meio de concurso público. Escolhi primeiramente uma vaga em uma escola distante de minha residência, após 3 meses, fui convidada para assumir a gestão de um Centro Educacional Unificado – CEU.

No fim de 2022, decidi voltar para o cargo de origem, pois sentia muita falta do ambiente escolar, entrei na remoção e atualmente sou diretora de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada na zona Norte de São Paulo. A unidade atende os estudantes em dois períodos, manhã e tarde, com cerca de 830 alunos matriculados do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. No período da manhã atendemos o Ensino Fundamental II e os 5ºs anos e a tarde as turmas de Ensino Fundamental I do 1º ao 4º ano, cada turno tem o seu coordenador pedagógico.

Ao longo dos 9 anos que atuo na gestão escolar, tenho percebido nas realidades das Unidades em que atuei, que a formação continuada oferecida aos professores muitas vezes não reflete modificações significativas na prática em sala de aula. Na rede que atuo, os professores com carga horária completa (25 aulas/semanais) podem escolher participar da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) onde cumprem 10 horas/aulas a mais para participar de 8 horas de formação na unidade, com o coordenador pedagógico e 2 horas em local de livre escolha. Já os professores que não conseguem completar sua carga horária, podem ter participação opcional na formação, mas não são remunerados.

A inserção do horário de formação na carga horária docente foi uma conquista histórica, onde em 1992, na luta pelo Estatuto do Magistério, buscou-se entender que a docência compreende um conjunto de tarefas e atribuições do professor que vão para além da regência de aulas. A jornada de trabalho do professor deve ser passou a ser composta por horas destinadas à regência, mas

também ao planejamento, correção, pesquisa, estudo, formação, reuniões de área, da própria disciplina e inclusive tempo livre fora da unidade escolar. Foi então incluída na Lei nº 11.229/1992 a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), como jornada opcional anualmente para os docentes, composta de 25 horas/aula e 15 horas adicionais (hora/atividade), um avanço importantíssimo para a carreira e mantido até hoje.

Entretanto, minha percepção é que esses momentos de formação continuada de professores não são efetivos, ou seja, não são contemplados os saberes docentes que são necessários para a prática em sala de aula. Diante desta realidade, acredito que há necessidade de refletir a respeito das práticas do coordenador pedagógico e sobre como essas formações docentes, efetivamente, podem contribuir para melhoria da prática do professor, e se poderão promover mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem, considerando que esse processo está relacionado à qualificação do trabalho docente profissional e pessoal dos docentes.

A ação de pensar e adquirir novas aprendizagens é uma característica inerente ao ser humano e constitui todas as etapas de sua vida, faz-se, então necessário ampliar o olhar sobre o processo da aprendizagem e priorizar entender quem é esse professor que interage com o aluno.

Diante da observação da realidade da escola em que atuo, de que os conflitos e ocorrências de indisciplina aconteciam frequentemente na aula de determinados professores, e que em contrapartida, havia professores que raramente relatam problemas com indisciplina dos alunos, e ao analisar os registros das ocorrências, surgiu durante nossas reuniões de equipe gestora semanais o questionamento do porquê desse fato. Se são as mesmas turmas e os mesmos alunos, por que eles se comportam de forma diferente com professores diferentes? Assim, depois de muita conversa e reflexão, pensamos em utilizar a estratégia de observação das aulas, pois ela permite ir direto ao foco da situação, de conhecer o que realmente acontece durante as aulas.

O objetivo era analisar as interações entre o professor, os alunos e os conteúdos trabalhados. Muitas vezes, o próprio docente não percebe que uma pequena mudança em sua prática pode levar a resultados mais positivos, e que

com uma outra pessoa observando, há mais possibilidades de apontar novos caminhos

Assim, a observação de aula se torna uma prática fundamental para a reflexão e o aprimoramento da prática docente. Ela permite analisar o processo de ensino e aprendizagem a partir de diferentes perspectivas, contribuindo para a identificação de pontos fortes e aspectos que necessitam de melhoria.

A observação sistemática da sala de aula é uma estratégia que permite capturar a complexidade do ambiente educacional. Segundo Altet (2000), a observação é um método privilegiado para compreender as interações entre professor, alunos e conteúdo, pois possibilita a análise dos processos de ensino e aprendizagem em sua dinamicidade. Para Perrenoud (2002), a observação externa é um recurso valioso para desnaturalizar a prática docente, ou seja, para questionar rotinas e hábitos que muitas vezes passam despercebidos pelo professor.

Segundo Lüdke & André (1986), quando o observador está envolvido no contexto da sala de aula, interagindo com os sujeitos, permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos educacionais. O observador pode também ser não participante, e atuar como um espectador externo, registrando os eventos sem interferir. Essa abordagem é destacada por Garcia (1999) como útil para garantir a objetividade na coleta de dados.

A observação tem muitos focos, assim podemos percebê-los em diferentes dimensões do processo educativo, conforme destacado por Zabalza (2004):

- Interações professor-aluno: A qualidade da comunicação e do relacionamento entre os atores educativos.
- Estratégias de ensino: A adequação das metodologias utilizadas aos objetivos de aprendizagem.
- Gestão da sala de aula: A organização do tempo, espaço e recursos.
- Clima emocional: O ambiente de aprendizagem, incluindo a motivação e o engajamento dos alunos.
- Avaliação: A forma como o professor verifica e promove o aprendizado.

Para Tardif (2014), o olhar externo contribui para a desconstrução de práticas cristalizadas, oferecendo novas interpretações e sugestões para a melhoria. Já Hargreaves (1998) enfatiza que a observação colaborativa entre pares pode fortalecer a cultura de reflexão e inovação nas escolas.

Apesar de todos os pontos positivos apresentados, a observação da sala de aula também pode apresentar desafios, como a subjetividade, onde o observador pode ser influenciado por seus próprios vieses e expectativas (Lüdke & André, 1986). A presença de um observador pode alterar o comportamento dos alunos e do professor (Garcia, 1999) e pode ser percebida algumas vezes como uma forma de controle ou avaliação punitiva, gerando resistência por parte dos professores (Perrenoud, 2002).

Ao sistematizar essa prática e incorporar os referenciais teóricos, é possível transformar a observação em um processo contínuo de aprendizagem profissional, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. A colaboração entre pares e a abertura ao diálogo e devolutivas, são elementos-chave para que essa prática seja efetiva e transformadora. Pensando nesse sentido, o estudo que pretendemos realizar é sobre como a estratégia de observação das aulas feita pelo coordenador pedagógico, pode auxiliar no planejamento das formações.

2. Objetivos

O objetivo deste trabalho consiste em analisar as significações do coordenador pedagógico sobre a estratégia de observação de aula como ferramenta para o planejamento da formação continuada docente, identificando suas possibilidades, potencialidades e limitações.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico assume um papel essencial como mediador, facilitador e transformador. Sua atuação deve estar alinhada aos princípios da interação social, da mediação simbólica e da construção e produção de processos de reflexão, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. Como afirma Vygotsky (2007, p. 103), "*o aprendizado é um*

processo socialmente mediado, no qual a interação com outros indivíduos e o uso de instrumentos culturais são fundamentais para a construção do conhecimento".

Essa perspectiva reforça a importância do coordenador pedagógico como um agente central para a melhoria da qualidade da educação, destacando seu papel na promoção de práticas pedagógicas inovadoras, significativas e contextualizadas.

Sendo assim buscamos como possibilidades nesta pesquisa:

- Analisar as significações de coordenadores pedagógicos sobre a observação de sala de aula como ferramenta estratégica para planejar a formação continuada docente,
- Identificar as potencialidades e fragilidades da observação de sala de aula para fundamentar pautas voltadas à formação continuada docente.
- Construir pautas de observação de sala de aula para uso da coordenação pedagógica, como ação formativa docente.
- Criar subsídios de aprimoramento de pautas de observação de sala de aula, visando potencializar estratégias de formação continuada docente por parte da coordenação pedagógica.

A partir dos resultados da pesquisa, podemos ainda fornecer subsídios para o aprimoramento dessa estratégia de formação na Unidade Escolar foco do estudo e outras Unidades.

4. Contextualização do tema

Para melhor análise da problemática e sabendo da importância de se buscar embasamento teórico para desenvolvimento do estudo, realizei uma busca na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando três palavras chaves: formação continuada, coordenador pedagógico e observação de aula. Com a busca nessa sequência apareceram 55 resultados, mas em nenhum havia a observação de aula como foco, depois realizei a busca

apenas com a palavra “observação de aula” e apareceram 4068 resultados, então acrescentei novamente as palavras “formação continuada” e “coordenador pedagógico” para refinar a busca e apareceram 120 resultados. A grande parte das pesquisas tratava da formação continuada com foco nas disciplinas ou nas modalidades de ensino, poucas tratavam do foco no planejamento das ações do coordenador pedagógico. Assim, trago abaixo no Quadro 1, as pesquisas que trouxeram maior relação com o tema a ser pesquisado.

Quadro 1 - Dissertações encontradas na BDTD - Pesquisas relacionadas à formação continuada e observação de aulas

Ano	Autor	Título da dissertação ou TESE	Palavras chave
2006	Valcinete Pepino de Macedo	Política de formação continuada de professores: cenários, diretrizes e práticas	Formação Continuada de Professores; Educação a Distância; Política Educacional; Programa GESTAR
2007	Rosana César de Arruda Fernandes	Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica : uma teia tecida por professores e coordenadores	Educação Continuada em Serviço; Trabalho Docente; Coordenação Pedagógica.

2015	Paula Bacarat de Grande	Formação continuada no local de trabalho do professor : possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência	Formação do professor Local de trabalho Evento de letramento.
2016	Sayuri Masukawa	O diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço	Diálogo formativo. Observação da prática. Estratégia de formação. Formação em serviço. Formação continuada. Mudança de prática
2017	Katia Martins Rodrigues	O potencial de um Grupo Colaborativo para a constituição do Professor Coordenador como formador de docentes	Grupo Colaborativo. Professor Coordenador. Formação Continuada de Professores em serviço.
2018	Maria Jullyanne Cavalcanti de Brito	Validade e confiabilidade do protocolo de observação de aula do Programa Segundo Tempo	Psicometria. Avaliação Educacional. Reprodutibilidade dos testes

2022	Guilherme Natan Paianos Santos	E-S2C2 - protocolo de observação e análise de aulas on-line: considerações acerca de aulas de educação física no cenário pós-março de 2020	Educação e Pandemia. Aulas on-line. Abordagem de Observação de classes/aulas. BNCC.
------	--------------------------------	--	---

Na primeira pesquisa, Macedo (2006) analisa aspectos da experiência de formação continuada em serviço de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental desenvolvida no município de Natal por meio do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) no período de 2002 a 2005. O estudo acompanhou a experiência de formação em serviço desenvolvida pelo GESTAR em uma escola situada na região metropolitana norte do município de Natal. As considerações relevantes relativas ao tema a ser pesquisado, trazem o que nos diz Falsarella (2004, p. 172), ao analisar a diferença de perspectivas entre professores e reformuladores

O professor não chega a um programa de formação como uma folha em branco a ser preenchida com novos conhecimentos. Ele traz uma bagagem de conhecimentos teóricos e de representações sobre as quais sejam a função da escola e o seu papel dentro dela. As estratégias de que ele lança mão em sala de aula foram formadas no decorrer de anos de trabalho, testadas e retestadas no dia-a-dia. Nesse sentido, é pertinente que os diferentes programas de formação continuada ao serem elaborados favoreçam a

*possibilidade dos professores se constituírem em seres ativos
(MACEDO apud FALSARELLA, 2004,p.172)*

EZPELETA, 1998 apud FALSARELLA, 2004, cita que, nesse processo, os professores se questionam sobre o que será exigido que mudem, o quanto se fará necessário em esforços e sacrifícios e o quanto isso irá significar em ganhos ou perda de poder, prestígio e status para o docente dentro da escola. A ação de “substituir práticas já incorporadas, que são realizadas como rotina, demanda tempo, dedicação e esforço. E isso não é pouco em sistemas de educação como o brasileiro, em que os professores são sobrecarregados” (FALSARELLA, 2004, p. 180). Desse modo nos traz a importância de se pensar o quanto se considerar a mudança pode causar certa insegurança .

Fernandes (2006) realizou um estudo de caso, analisou as repercussões que o espaço-tempo da coordenação pedagógica produz no processo de educação continuada e no trabalho docente de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Nas reflexões apresentadas foi basicamente considerado dois aspectos: os avanços no percurso construído e as tensões encontradas no caminho. Ambas são aspectos promotores de reflexão individual e coletiva, com a mesma importância, visto serem partes de construções que não se esgotam em si. A autora diz que as ações de educação continuada no interior da escola, tem que levar em consideração as características do grupo, pois é uma forma de integrar o professor ao trabalho coletivo e de respeito aos saberes construídos coletivamente, valorizando as experiências do docente. Como cita CANÁRIO (2000), a formação continuada é um processo de valorização da experiência que se opõe à ideia de compensação das ‘necessidades’ entendida como lacunas na formação dos professores. Desprezar a historicidade dos sujeitos significa negar a sua cultura, suas referências de vida, sua construção pessoal e singular para considerá-lo como um objeto e a formação como mera transmissão.

Percebo que o tema da formação continuada tem uma ampla linha de pesquisa, porém apenas 2 dos trabalhos trazem como enfoque a questão da observação das aulas como instrumento, vejo que há ainda muito a se buscar.

Há um conjunto de fatores que recebem evidência por meio da observação construída por um olhar externo à sala de aula e pode ser compreendido como uma prática de observação, que tende a enriquecer a percepção sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essa observação externa pode ser realizada por colegas professores, coordenadores pedagógicos, diretores ou supervisores, e tem o potencial de trazer percepções que o professor, imerso em sua própria prática, pode não perceber.

No terceiro documento que traz apontamentos sobre a formação continuada no local de trabalho do professor, DE GRANDE (2015) traz um estudo sobre a formação continuadas nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) de uma escola pública no interior de São Paulo, onde as professoras do grupo acompanhado durante a pesquisa, construíram dois tipos de eventos na formação no local de trabalho: um deles, era chamado de HTPC-aula, acontecia entre professoras de uma mesma escola e a coordenadora pedagógica, e tinha características de aula expositiva, o outro momento formativo, chamado de HTPC-oficina, era realizado entre professoras de toda a rede de ensino que atuavam em um mesmo ano tendo em vista conteúdos cobrados em avaliações externas dos governos estadual e federal, e se assemelhava a uma oficina, em que as professoras encenavam situações e estratégias de ensino de sala de aula.

As estratégias adotadas na pesquisa inspiram-se nas contribuições de Tardif (2000, 2003) trazendo que essa interação e discussão entre pares sobre o cotidiano escolar e o fazer pedagógico. O compartilhamento de experiências pedagógicas, de atividades didáticas e exemplificações de possíveis trabalhos pedagógicos que, segundo o autor, podem configurar-se como momentos formativos para os participantes, em que esses e outros saberes, como os experienciais são mobilizados. Nesse sentido vem ao encontro da importância de se conhecer o que realmente o professor necessita para que o coordenador possa promover formações que subsidiem a prática docente, e assim possam potencializar as aprendizagens na sala de aula.

SAYURI (2016), traz na sua pesquisa a reflexão sobre como e se o “diálogo formativo” após a observação de aulas pelo formador, pode ser considerado uma estratégia formativa. A ação que muitos chamam de feedback, por conta dos

diversos entendimentos que esse termo pode trazer, é substituído pela autora por “diálogo formativo” baseado nas ideias de Paulo Freire (1986, 1996, 1998).

Nesse trabalho ela traz a importância de se entender que essa observação da prática, atrelada ao diálogo pós observação é apenas uma parte de um todo, e não o produto final. Que essas ações devem ser recorrentes no processo de formação, pois elas visam a reflexão da atividade profissional constituindo a transformação de si mesmo e do outro, formando e formador, ambos envolvidos nesse processo. Outro ponto interessante que a pesquisa traz, é também sobre os sentimentos expressados pelo observador e o observado quando participam desses momentos, e que há uma contradição nos sentimentos expressados. Isso se explica pelo fato de que pela perspectiva sócio-histórica o homem é contraditório por natureza, pois está em constante transformação.

Essa abordagem teórica nos permite entender que o ser humano não é um ser estático, mas sim um produto e um produtor de sua realidade histórica e cultural. Como afirma Vygotsky (2007, p. 56), "*o desenvolvimento humano é um processo dialético, no qual as contradições internas e externas impulsionam a transformação do indivíduo e da sociedade*". Essa ideia ressalta que o homem está sempre em movimento, construindo e reconstruindo-se a partir das relações que estabelece com o mundo e com os outros.

Bakhtin (2003), por sua vez, complementa essa visão ao destacar o caráter dialógico da existência humana. Para ele, "*a vida é um diálogo constante, no qual as vozes sociais se entrelaçam e se confrontam, gerando novos sentidos e significados*" (BAKHTIN, 2003, p. 89). Essa noção de diálogo reforça a ideia de que o homem é essencialmente contraditório, pois está sempre em interação com múltiplas perspectivas e discursos, que podem ser convergentes ou conflitantes. Essas interações, no entanto, não são meramente passivas; elas são ativas e transformadoras, pois o indivíduo reinterpreta e ressignifica os sentidos que circulam em seu entorno.

Essa natureza contraditória e transformadora do homem se reflete também no contexto educacional onde o coordenador pedagógico, por exemplo, atua como um mediador que ajuda os professores a lidar com as contradições e os desafios da prática docente. Ao promover espaços de diálogo e reflexão, o coordenador contribui para que os professores possam ressignificar suas práticas e encontrar novas formas de atuar em sala de aula. Como destaca Vygotsky (2007), "*a mediação é um*

processo essencial para o desenvolvimento, pois permite que o indivíduo supere suas limitações atuais e alcance novos patamares de compreensão e ação".

Na dissertação seguinte, RODRIGUES (2017) faz também um estudo sobre um grupo colaborativo durante os horários coletivos em escola pública. Foi feito o acompanhamento de um grupo de coordenadores dos anos finais do ensino fundamental, analisando especificamente a formação dos professores da disciplina de matemática. É pertinente a análise realizada sobre a questão da cultura escolar, uma vez que estudantes, professores e coordenadores estão inseridos nessa realidade. Segundo Bullough (1987, apud PÉREZ GÓMEZ, 2001)

A sala de aula é o santuário dos professores. O caráter sacrossanto da sala de aula é um elemento central da cultura escolar que é preservada e protegida através do isolamento do professor e da hesitação de pais, administradores e colegas na tentativa de violá-la (...) o isolamento se vincula à autonomia na mente dos professores (p. 163).

Aparecem na dissertação contribuições de Fullan e Hargreaves (2000) que também discutem a cultura do individualismo que existe nas escolas. Segundo esses pesquisadores, a incerteza, o isolamento e o individualismo são dificultadores para inovações nas escolas e podem ser associados a “cenários de aprendizagem empobrecidos”, nos quais os professores têm poucas experiências de aprendizagem com os colegas, raramente observam aulas uns dos outros, não analisam e nem refletem coletivamente sobre suas práticas de ensino, o que dificulta o engajamento em processos de mudanças e pode limitar o crescimento e o aperfeiçoamento do profissional e da instituição, além de “institucionalizar o conservadorismo”.

Percebe-se com essas questões apresentadas que para uma boa formação docente o coordenador pedagógico precisa conhecer a realidade de dentro da sala de aula, E AS MEDIAÇÕES QUE CONSTITUEM ESTA DINÂMICA ESCOLAR, COMO EXEMPLO A FORÇA DE VALORES TÍPICOS DO NEO

LIBERALISMO PRESENTES NA ESCOLA. NÃO SEM MOTIVO O INDIVIDUALISMO SE TORNA UM OBSTÁCULO PARA AS AÇÕES COLETIVAS.

BRITO (2018) traz um estudo parecido com o anterior, o objetivo era o de elaborar um instrumento de observação de aula com o intuito de medir o grau de adesão dos professores à tecnologia pedagógica do Programa Segundo Tempo, que oferece atividade esportiva para os alunos no contraturno escolar. Enquanto narra a construção do instrumento BRITO (2018) traz um apontamento que considero muito relevante na tarefa de observar:

Quando falamos de observação, devemos atentar ainda para os fatores que podem influenciar a resposta concedida pelos observadores e que acabam gerando diferentes níveis de erro. Dentre eles podemos citar o Erro de benevolência, de severidade, de tendência central, efeito de halo e entre outros. De uma forma geral, alguns desses erros acontecem quando o observador já conhece ou ouviu falar do indivíduo que será observado, quando ele se deixa influenciar por preconceitos raciais e/ou filosóficos, tem medo de ser muito severo ou benevolente na sua avaliação e entre outros (THOMAS jr, NELSON Jk et al., 2011; HUTZ, Bandeira et al., 2015).

O estudo de SANTOS (2022) tem como objetivo analisar as principais bases que podem ser utilizadas para realizar boas aulas on-line, considerando o cenário pandêmico de 2020. Para o estudo foi aplicado um modelo de observação em 55 aulas de Educação Física realizadas, remotamente, para os 9^{os} anos do Ensino Fundamental durante o ano de 2020 no Paraná. Foi verificado se as aulas contemplam especificamente os conteúdos de Educação Física, fazendo surgir um produto de aplicabilidade pedagógica gerado por esta pesquisa: o e-S2C2 - protocolo de observação de aulas digitais.

O autor sugere que o documento possa ser utilizado por pesquisadores, professores e por gestores dos diferentes níveis e modalidades de ensino, servindo como uma ferramenta de ações de formação e reflexão da prática pedagógica. SANTOS (2022) traz que, é possível dizer que a prática de observar

aulas podem ser entendidas como a maneira prática com que o docente, e seus pares, poderão refletir sobre, perante e pós as suas ações desenvolvidas.

5.Fundamentação Teórica

5.1. A Importância da Formação Docente

A formação docente é um processo contínuo e essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da prática educativa, é importante salientar que uma boa formação deve ir além da aquisição de conhecimentos técnicos, abrangendo a reflexão crítica, a pesquisa e a articulação entre teoria e prática.

Sendo assim, a formação docente não se limita à formação inicial, mas deve ser entendida como um processo contínuo ao longo da carreira. Para Isabel Alarcão (2011), a formação continuada é fundamental para que os professores possam se adaptar às mudanças sociais, culturais e tecnológicas, além de enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula. Como afirma a autora, "a formação docente deve ser um processo reflexivo e crítico, que permita ao professor reconstruir sua prática a partir de novas aprendizagens e experiências" (ALARCÃO, 2011, p. 45).

Um dos importantes pilares da formação docente é a articulação entre teoria e prática. Selma Garrido Pimenta (2012) enfatiza que a formação não pode se restringir à transmissão de conhecimentos teóricos, mas deve incluir a reflexão sobre a prática pedagógica. Para a autora, "a formação docente deve ser contextualizada, partindo das experiências reais dos professores e promovendo a construção de saberes que sejam significativos para sua prática" (PIMENTA, 2012, p. 78). Essa articulação permite que os professores compreendam os fundamentos teóricos de sua prática e os apliquem de forma crítica e criativa.

A reflexão crítica é um elemento central na formação docente, Isabel Alarcão (2011) defende que os professores devem ser incentivados a refletir sobre sua prática, identificando pontos fortes e aspectos que necessitam de melhoria. Essa reflexão pode ser potencializada por meio da pesquisa, que permite ao professor investigar problemas reais de sua prática e buscar soluções inovadoras. Como destaca Alarcão, "a pesquisa é uma ferramenta poderosa para a formação docente,

pois permite ao professor assumir o papel de investigador de sua própria prática" (ALARCÃO, 2011, p. 67).

Além de todos os anteriores, a formação docente também tem um papel importante na transformação social, Selma Garrido Pimenta (2012) argumenta que a formação deve preparar os professores para atuarem como agentes de mudança, promovendo uma educação crítica e emancipadora. Para a autora, "a formação docente deve estar comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, valorizando a diversidade e a inclusão" (PIMENTA, 2012, p. 92).

Isso implica uma formação que vá além dos aspectos técnicos, abrangendo dimensões éticas, políticas e deve estar comprometida com a transformação social.

Apesar de sua importância, a formação docente enfrenta diversos desafios, como a falta de tempo e recursos, a desvalorização da profissão e muitas vezes a resistência à mudança. Para superar esses desafios, é fundamental investir em formação contextualizada, participativa e colaborativa, envolvendo os professores como protagonistas de seu próprio desenvolvimento profissional.

A formação docente é fundamental para o sucesso da educação, Placco (2010) destaca algumas circunstâncias que contribuem com o sucesso da formação continuada:

- estar, em primeiro lugar, atrelado ao Projeto Político Pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola;
- ser planejado coletivamente pelos professores da escola e liderado pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica);
- prever espaços e tempos para que os processos formativos, a serem desencadeados, possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional;
- garantir que o compromisso - seja dos gestores, seja dos professores da escola- esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores;

- possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser inclusas. (Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Coordenação Pedagógica p.28)

Assim, a presente pesquisa parte da preocupação com formação docente, em que o coordenador pedagógico assume papel essencial para qualificação dessa formação continuada, em que ele é o principal ator para contribuir de forma essencial junto aos professores.

5.2 - O papel do Coordenador Pedagógico

O coordenador pedagógico é uma figura central no contexto escolar, atuando como mediador, articulador e facilitador do processo educativo. Sua atuação vai além da gestão burocrática, envolvendo a promoção de práticas pedagógicas inovadoras, a formação continuada dos professores e a construção de um ambiente escolar colaborativo e reflexivo. Para compreender o papel desse profissional, é fundamental recorrer a referenciais teóricos que destacam a importância da mediação, da interação social e da transformação da prática educativa.

Na obra de Vygotsky (2007) podemos encontrar uma base sólida para entender o papel do coordenador pedagógico como mediador. Segundo Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, na distância entre o que um indivíduo pode realizar sozinho e o que ele pode alcançar com a ajuda de um mediador mais experiente. O coordenador pedagógico assume esse papel ao observar as práticas docentes, fornecer devolutivas construtivas e sugerir estratégias para a melhoria do ensino.

Vera Placco (2003), reforça a importância da mediação do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos professores, para ela o coordenador deve atuar como um formador de formadores, criando espaços de reflexão e aprendizagem colaborativa. Como destaca a autora, "*o coordenador pedagógico é um articulador de saberes, que promove a integração entre teoria e prática, contribuindo para a construção de uma escola mais reflexiva e inovadora*" (PLACCO, 2003, p. 45).

Na perspectiva dialógica de Bakhtin (2003) a compreensão do papel do coordenador pedagógico, assim como na vida, é um diálogo constante, no qual as vozes sociais se entrelaçam e se confrontam, gerando novos sentidos e significados. O coordenador pedagógico, ao promover reuniões, grupos de estudo e oficinas de formação, cria espaços de diálogo que enriquecem o repertório pedagógico dos professores e fortalecem a coesão da equipe escolar.

Para Freire (1996), o coordenador pedagógico deve atuar como um agente de mudança, promovendo uma educação que dialogue com a realidade dos alunos e os prepare para a cidadania ativa. Como afirma Freire (1996, p. 45), "a educação não pode ser neutra; ela deve ser um instrumento de conscientização e transformação da realidade". O coordenador, nesse sentido, deve incentivar práticas pedagógicas que valorizem a cultura, a diversidade e a participação dos alunos.

Célestin Freinet (1974), por sua vez, destaca a importância da pedagogia do trabalho e da cooperação no processo educativo. Para Freinet, o coordenador pedagógico deve promover metodologias ativas que envolvam os alunos em processos de investigação e resolução de problemas, incentivando a autonomia e a criatividade. Como afirma Freinet (1974, p. 32), "o trabalho é o eixo central da educação, pois é por meio dele que o aluno se torna protagonista de seu próprio aprendizado".

A atuação do coordenador pedagógico, no entanto, não está isenta de desafios. A sobrecarga de tarefas, a resistência à mudança por parte de alguns professores e a falta de recursos são obstáculos que podem limitar sua eficácia. Para superar esses desafios, é fundamental que o coordenador conte com o apoio da gestão escolar e da comunidade educativa, além de buscar constantemente sua própria formação e atualização. Como ressalta Placco (2003), "o coordenador pedagógico precisa ser um profissional reflexivo, que busca constantemente aprimorar sua prática e contribuir para a melhoria da qualidade da educação" (PLACCO, 2003, p. 78).

Com todas essas nuances, o coordenador pedagógico é um agente essencial para a melhoria da qualidade da educação, atuando como mediador, facilitador e transformador no contexto escolar, é possível compreender que sua atuação deve estar alinhada aos princípios da mediação, do diálogo e da transformação social. Ao promover práticas pedagógicas inovadoras, significativas e contextualizadas, o

coordenador contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

5.3. O Papel formativo do Coordenador Pedagógico

A atuação do coordenador pedagógico exige a compreensão do seu papel profissional no contexto educacional, ele é responsável por mediar as relações entre a equipe docente, os alunos e a comunidade escolar, promovendo a articulação entre teoria e prática pedagógica. Sua atuação também está relacionada à gestão do currículo, à avaliação institucional, à promoção de um ambiente escolar inclusivo e participativo e principalmente à formação continuada dos professores. Diante disso é fundamental considerar o contexto histórico, social e político em que o coordenador pedagógico está inserido, bem como as demandas e desafios enfrentados pela educação atualmente, para compreender a complexidade de sua atuação. Assim, ALMEIDA; PLACO; SOUZA (2011, p.6- 7) apontam em três etapas como essa complexidade atua na prática do coordenador pedagógico:

Entendemos, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico: articular o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar. (ALMEIDA; PLACO; SOUZA, 2011, p.6-7)

Ao analisar as principais teorias e conceitos sobre coordenação pedagógica, temos também a contribuição de Paulo Freire e Rubem Alves, que falando sobre o aprender e aprendizagem influenciaram o pensamento sobre a prática do coordenador pedagógico, que é um formador. A abordagem da gestão democrática, a importância da formação continuada e a valorização do trabalho coletivo são temas recorrentes nessas teorias, destacando a necessidade de uma atuação mais participativa e colaborativa. Além disso, a compreensão da coordenação pedagógica como mediadora do processo educativo, promovendo a articulação entre teoria e prática, também é um conceito relevante a ser considerado.

Outro fator que Placco (2006) aborda é a subjetividade na questão da aprendizagem do adulto professor, pois estes aprendem por meio da experiência de vida, e os conflitos podem impulsioná-los a evoluir, mas também podem resultar em sua desistência.

Assim, o que se quer afirmar é que a aprendizagem do adulto se dá, primordialmente, no grupo, no confronto e no aprofundamento de ideias, pela escolha individual e comprometida com o evento a ser conhecido. Esse evento, que se apresenta em sua multiplicidade, se ancora na experiência do aprendiz, significada pela linguagem (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 24).

Sendo assim, é necessário que o coordenador pedagógico considere as diversas dimensões da aprendizagem, analisando e refletindo sobre a intencionalidade das estratégias formativas e sua relação com as experiências já vividas pelo professor.

Nesse sentido, a observação de aula pode proporcionar essa conexão entre o já experimentado, e o que ainda pode ser experimentado. Os registros de observação da prática na sala de aula, feita pelo Coordenador pedagógico, juntamente com as reflexões feitas em conjunto com o professor observado, pode vir a ser um excelente material para o planejamento da formação continuada docente.

5.4.O que é a observação de aula

Entre os diversos papéis que o Coordenador Pedagógico desempenha dentro da escola, dois deles são: o acompanhamento das aprendizagens e a formação docente. Uma maneira de obter subsídios para realização dessas duas atribuições é através da observação na sala de aula. Levando em consideração que é na sala de aula que o professor aplica seus conhecimentos e os alunos constroem aprendizados. O Coordenador Pedagógico não deve se distanciar do que ocorre nesse ambiente, sendo possível se tornar espaço propício para a realização e aprimoramento das suas atividades, em que pese a formação continuada docente.

Também devemos considerar que os professores iniciantes na carreira, durante suas aulas, acabam apresentando muitas dúvidas e/ou dificuldades em articular o conhecimento teórico que foi abordado na graduação com a prática da realidade que encontra quando assumem suas turmas de estudantes. Frente a isto, entendemos que o coordenador pedagógico, na atividade de observador, pode colaborar positivamente na construção da identidade docente voltada a sua formação continuada no aprendizado destes professores.

Lembramos também que, ao considerarmos a formação, não se excluem os professores experientes, pois esses podem também precisar de auxílio para encontrar soluções pedagógicas que sejam eficientes para alavancar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido surgem as problemáticas e a coordenação pedagógica deve contribuir para o compartilhamento de experiências e estimular a busca por novas práticas pedagógicas, que atendam às necessidades dos alunos.

Os momentos de discussão e compartilhamento de experiências com os professores, como os horários coletivos e as reuniões pedagógicas, podem fornecer indícios sobre como as práticas estão sendo desenvolvidas na sala de aula e quais obstáculos os alunos estão enfrentando. Portanto, esses momentos são cruciais para que o coordenador possa planejar intervenções. No entanto, observar as atividades na sala de aula pode aprimorar a percepção do coordenador, tanto em relação às lacunas na formação dos docentes, que precisam ser corrigidas, como na identificação das dificuldades dos alunos e das interações estabelecidas no ambiente de ensino.

A formação docente continuada deve ser planejada com base em evidências reais do ambiente de aprendizagem, e a observação de aula fornece essa base. Trata-se de uma oportunidade de reflexão crítica, onde os professores podem discutir suas práticas, compartilhar experiências e receber feedback construtivo. Além disso, essa prática pode fomentar um ambiente de colaboração e aprendizagem coletiva entre os educadores, contribuindo para o desenvolvimento profissional contínuo. Como enfatiza Tardif (2017), “a formação continuada não deve ser vista apenas como uma obrigatoriedade, mas como uma oportunidade para que os professores se tornem agentes ativos em seu processo de formação”.

Nesse contexto, a observação de aula assume um papel fundamental, pois permite que os docentes reconheçam suas práticas cotidianas em um espaço de diálogo e análise. Essa troca de experiências possibilita a identificação de estratégias pedagógicas eficazes e a reflexão sobre aqueles que precisam de ajustes, promovendo assim um processo de aprimoramento contínuo da prática docente. A observação de aula não é apenas uma ferramenta de avaliação, mas sim um meio de fomentar o desenvolvimento profissional que se alicerce na colaboração.

A formação docente continuada, quando aliada à observação, transforma-se em um ciclo dinâmico de aprendizagem. De acordo com Schön (2013), “o refletir sobre a própria prática é um processo essencial para o aprimoramento profissional”. Assim, ao incorporar momentos de observação e reflexão no cotidiano escolar, as instituições podem criar uma cultura de aprendizagem contínua.

Portanto, uma observação de aula não só contribui para a melhoria da prática pedagógica, mas também para a construção de uma comunidade de aprendizagem, onde todos os educadores se sentem apoiados e engajados em sua própria formação.

Sendo assim, a observação das aulas pode ser uma estratégia eficaz para acompanhar de perto as práticas em execução.

Delia Lerner (2007) defende o conhecimento didático como eixo estruturante do trabalho docente. A reflexão sobre a própria ação é o que permite ao professor avançar em suas conceitualizações. Isso implica afirmar

que os conteúdos dos encontros formativos na escola devem apresentar relação com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

A observação de aulas permite conhecer de perto as estratégias e metodologias de ensino utilizadas, as atividades realizadas, se o planejamento está sendo aplicado e como é a relação entre o professor e os estudantes (Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica – São Paulo: SME /COPED, 2018 - pg 35).

Em sua obra sobre observação de aulas REIS (2011 p. 13-15) , traz que existem dois tipos de observação: a observação informal que entre as características, destacam-se as visitas de curta duração às aulas dos professores com os objetivos de os motivar, valorizando os seus sucessos, monitorar as práticas de ensino e proporcionar apoio, no caso necessário.

Já a observação formal, ao contrário das observações informais de aulas, incluem uma reunião de preparação e planejamento da observação, sendo fortemente influenciada pelo modelo de supervisão clínica e envolve a repetição cíclica de uma sequência de fases: uma sessão pré-observação, para conhecimento dos objetivos e das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação previstos para a aula e para negociação dos focos específicos e procedimentos da observação, a observação da aula, a análise dos dados recolhidos, a sessão pós-observação para discussão e reflexão crítica sobre os acontecimentos observados e identificação de aspectos positivos e aspectos a melhorar e a avaliação global do processo, tendo em vista estabelecer ações e metas de desenvolvimento/aprendizagem.

Em face da compreensão de que a observação de sala de aula figura-se por uma ação que deve ser construída de maneira processual, contextualizada e em uma frequência contínua, entende-se que essa estratégia pode ser utilizada como fator que tende a potencializar momentos de discussão em modalidades de formação docente, com vista a colaborar na melhora das diferentes práticas educativas realizadas junto aos discentes favorecendo as práticas do planejamento.

6. Metodologia

A metodologia que será utilizada neste trabalho envolve uma pesquisa qualitativa, que é uma abordagem metodológica que busca compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando a subjetividade, as significações e os contextos. Dentro dessa abordagem, será realizada a entrevista semiestruturada que é um dos modelos de entrevista mais utilizados, pois permite flexibilidade para explorar temas em profundidade, ao mesmo tempo em que mantém um roteiro básico para garantir a cobertura dos tópicos relevantes, é um método de coleta de dados qualitativos, que combina elementos de entrevistas estruturadas e não estruturadas.

A entrevista semiestruturada é caracterizada por um roteiro flexível, que combina perguntas predefinidas com a possibilidade de explorar temas emergentes durante a conversa. Segundo Minayo (2014), essa técnica permite ao pesquisador aprofundar questões específicas, adaptando-se ao fluxo da conversa e às particularidades do entrevistado. Para Flick (2009), a entrevista semiestruturada é especialmente útil em pesquisas qualitativas, pois possibilita a construção de um diálogo rico e contextualizado e facilita a obtenção de informações detalhadas e significativas, pois o entrevistado tem liberdade para expressar suas opiniões e experiências o que ajuda a compreender os fenômenos dentro de seus contextos sociais e culturais, valorizando a perspectiva dos sujeitos.

A entrevista semiestruturada terá as seguintes etapas:

1. Preparação: Elaboração de um roteiro com perguntas-chave, baseado nos objetivos da pesquisa.
1. Condução: Realização da entrevista, com atenção para a escuta ativa e a exploração de temas relevantes que surjam durante a conversa.
2. Registro: Gravação ou anotação das respostas, garantindo a fidelidade dos dados coletados .
3. Análise: Interpretação dos dados, buscando identificar padrões, categorias e os processos de produção das significações, ou seja, as mediações históricas e sociais.

Nesse modelo, o entrevistador pode interagir com o entrevistado, esclarecendo dúvidas, alterar a ordem das perguntas ou incluir novas questões à medida que a entrevista avança.

As entrevistas serão realizadas com dois coordenadores pedagógicos que atuam na mesma Unidade Educacional e praticam a observação de aulas. A escolha por essa abordagem se dá pela perspectiva de compreender a observação de aula como ferramenta para o planejamento da formação continuada docente de uma forma contextualizada dentro de um cotidiano escolar.

6.1. Entrevistas com coordenadores pedagógicos

A entrevista seguirá o seguinte roteiro:

1. Introdução e contextualização da pesquisa;
2. Perguntas abertas iniciais
 - Qual a importância que a observação de aula tem no seu fazer de CP?
 - Como você se sente ao observar as aulas ?
 - Você tem dificuldade em realizar essa tarefa?
 - Como são feitas as devolutivas, há um diálogo formativo?
 - Esse instrumento auxilia no planejamento da formação continuada que você oferece?
3. Perguntas adicionais que surgirem durante a conversa ou de esclarecimento.
4. Conclusão e agradecimento.

7. Resultados e Discussão

7.1. Análise dos dados produzidos

A análise será inspirada nos Núcleos de Significação, que fornecem uma base para entender e interpretar as ideias e valores centrais sobre o que é produzido nos discursos.

Segundo AGUIAR (2015), frente ao objeto pesquisado, a análise e entendimento sobre ele só é possível se considerarmos os fatores sociais e históricos em que o objeto está inserido. Ainda sobre os núcleos de significação, diz que;

O “trabalho de análise”, como primeiro passo, e, depois, o de “interpretação”, isto é, de síntese dos elementos abstraídos da análise, que nos levam à breve discussão da terceira questão deste item, ou seja, as três etapas fundamentais de construção da referida proposta: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação. (AGUIAR, 2015 p. 59)

Sendo assim esse conjunto de conceitos, ideias, valores e relações que se formam na base da estruturação ~~significações~~ em um discurso, são os pontos que permitem a interpretação e a compreensão do discurso.

Assim, a apreensão das significações só é possível a partir de uma compreensão dialética das relações parte/todo que constituem a realidade, isto é, a partir de um amplo conjunto de elementos objetivos e subjetivos que a configuram e determinam seu movimento. (AGUIAR, 2015 p. 74)

Para a análise vamos partir das significações, entendidas como unidade analítica, buscando sempre os contextos em que estão inseridas. Este movimento analítico parte da concepção de que tais significações podem refletir experiências vividas pelos sujeitos, e padrões de pensamento.

De acordo com Aguiar (2019), “os núcleos de significação se formam a partir das falas dos sujeitos, permitindo que se identifiquem temas recorrentes e significativos que revelam a estrutura da experiência vívida”. Para isso foi feita leitura

da transcrição das falas de forma cuidadosa e atenta para captar as nuances e emoções expressas. Assim conseguimos construir alguns núcleos;

Respostas do Coordenador A;

Qual a importância que a observação de aula tem no seu fazer de CP?

A **observação de aula é uma ferramenta fundamental** no meu papel como Coordenador Pedagógico, pois me permite acompanhar de perto a prática dos professores. Através dessa observação, consigo identificar áreas que precisam de melhorias no dia a dia do docente. No entanto, **esse processo enfrenta alguns desafios, como a grande carga de atribuições do cargo e a resistência de alguns professores,** que **muitas vezes veem essa ação como algo punitivo ou de vigilância.**

- **Relações Interpessoais** : A resistência dos professores pode indicar desconfiança ou medo de julgamento.
- **Crenças e Valores** : Uma observação é uma ferramenta de acompanhamento, mas pode ser mal interpretada como vigilância pela crença que a pessoa traz. Ao mesmo tempo que é vista como fundamental, isto tb é uma crença, um valor.
- **Expectativas e frustrações**: esse processo enfrenta alguns desafios, como a grande carga de atribuições do cargo, e o CP se frustra por não alcançar o que foi almejado devido a fatores alheios a sua vontade

Como você se sente ao observar as aulas?

Minha sensação ao observar uma aula **está intimamente ligada à atitude do professor em relação a esse processo.** Quando o docente vê a observação como uma chance de crescimento e está aberto ao diálogo, o ambiente se torna mais acolhedor e participativo. Esse clima positivo também se reflete nos alunos, que tendem a se engajar mais. Por outro lado, **quando há resistência por parte do professor, o**

processo se torna mais complicado, pois a interação é limitada e o potencial formativo da observação diminui.

- **Culpabilização dos professores:** a sensação ao observar uma aula está intimamente ligada à atitude do professor em relação a esse processo, demonstra que o coordenador se coloca fora da relação.

Você tem dificuldade em realizar essa tarefa?

Sim, enfrento algumas dificuldades. Primeiramente, o acompanhamento deveria ser mais frequente, mas a alta carga de responsabilidades do Coordenador Pedagógico limita o número de observações que consigo realizar. Além disso, a resistência de alguns professores também representa um obstáculo. Para que a observação seja realmente eficaz, é crucial um planejamento prévio. No entanto, percebo que, quando os professores sabem que serão observados, costumam preparar suas aulas de forma diferente do que fariam normalmente, o que pode dificultar uma análise genuína. Mesmo assim, acredito que um feedback bem estruturado e um acompanhamento contínuo ajudam a fortalecer a relação entre o Coordenador Pedagógico e os professores, criando um ambiente mais colaborativo para o desenvolvimento profissional.

- **Culpabilização dos professores:** os professores podem sentir a observação como controle externo, não como apoio
- **Expectativas e frustrações:** esse processo enfrenta alguns desafios, como a grande carga de atribuições do cargo, e o CP se frustra por não alcançar o que foi almejado devido a fatores alheios a sua vontade
- **Como são feitas as devolutivas, há um diálogo formativo?**
- Há diálogo com aqueles que desejam e veem esse feedback de maneira construtiva, na maioria das vezes quando há muitos apontamentos a serem

melhorados ainda que você pontue ações positivas na observação, o docente tende a achar que só há um "olhar" negativo da sua gestão de aula.

Esse instrumento auxilia no planejamento da formação continuada que você oferece?

Com certeza, mas isso vai depender se há abertura no grupo docente para compartilhar essas práticas, muitas coisas são aprendidas e podem ser utilizadas por outros docentes, mas eles geralmente não querem expor para não chamarem a atenção para si e não se indispor com colegas que não gostam de propor ações inovadoras. Inclusive este ano trabalho com a formação neste tema de compartilhamento de boas práticas.

Além do compartilhamento de práticas, qual outro ponto da observação de aula que te ajuda a planejar a formação?

A gestão da sala de aula é um tema bem importante e que gosto de abordar, pois envolve as ações do professor em relação a disciplina dos estudantes, ao ambiente de aprendizado efetivo e sua relação com o conteúdo e a didática.

Respostas do Coordenador B

Qual a importância que a observação de aula tem no seu fazer de CP?

A observação de aula é algo que é inerente à função do coordenador pedagógico né? Inclusive na legislação ela faz parte das atribuições desse cargo e é um fator muitíssimo importante né? Porque a função do coordenador é uma função que as pessoas acham que a gente sai da sala mas na verdade a gente não sai da sala de aula né? E só que assim a gente tem que estar ali presente porque é uma forma né? A importância que tem é uma forma de você eh acompanhar né? As metodologias

que estão sendo implementadas pelo conhecer mais de perto o desenvolvimento do trabalho do grupo docente conhecer na prática né porque o coordenador ele é engolido né pela parte burocrática ele tem que Muito ele tem que consultar eh os registros dos professores a todo instante acompanhar né? Então ele tem que a a o momento de observar a aula é um momento essencial _ ele fazer essa relação entre aquilo que o planejou e aquilo que está realmente sendo praticado né? E ter essa e saber também dar um segmento nessa ação da observação de aula que é poder fazer um bom e dar uma devolutiva ao professor né? Também é uma forma a observação de aula também é uma forma de enriquecer professor né? Também é uma forma a observação de aula também é uma forma de enriquecer repertório do coordenador porque quando ele está ali na sala de aula observando assistindo. Ele vai sendo preenchido de ideias eh de conhecimento né de como um professor trabalha de forma diferenciada de forma dinâmica e ele pode levar isso para os momentos de formação Grupo docente. Então é de extrema importância essa função da de assistir a aula né? Essa prática que seria mais eh muito mais viável muito mais eficiente se o coordenador tivesse tempo de assistir mais vezes a aula né? Só que ele pelo menos aqui na rede municipal de São Paulo né? Eh coordenado ele fica também eh é a ele atribuído também outra outros serviços, outras funções né? Outras atribuições que acabam tomando muito tempo, acabam sendo muito burocráticos, demandam muito tempo porque tem que ler, tem que fundamentar, tem que elaborar produção textual né? E isso vai tempo e aí toda hora para porque atende uma família, porque atende um aluno, porque vai resolver um caso de indisciplina porque vai orientar algum professor porque tem que preparar a tem que preparar o momento da formação a pauta da formação né? Do dos horários coletivos com os professores então isso eh acaba de certa forma diminuindo o que o coordenador poderia dedicar a Observação de aula né? Sem contar também aquelas outras questões de de analisar registros, planejamentos né? Então isso também é algo que rotinas né? Real Também acaba eh encurtando esse tempo aí que seria dedicado mais as observações das aulas mas é algo que assim o o coordenador consegue colocar na rotina dele a observação de procuro colocar eh pelo menos no segundo e terceiro bimestre nos dois últimos planejamentos meus eu só consegui fazer no terceiro bimestre a observação de aula mas fiquei contente Fiquei feliz porque Vi que OS professores se esforçam pra implementar as metodologias eh necessárias assim mais construtivistas né? Colocando o aluno como protagonista

CB nas práticas né dos docentes então quer dizer que aquilo que nós estamos estudando nos momentos de formação estão sendo colocados em prática aí na sala de aula né não dá pra generalizar mas a gente aí boa parte do grupo pra eh desenvolver as práticas de forma mais eficiente.

Como vc se sente ao observar as aulas?

Ao fazer a observação de aulas, eu me sinto muito feliz. Primeiro porque eu tenho uma boa recepção do grupo docente. Eu acho que são pessoas muito maduras, muito abertas. Cada um tem a sua personalidade, um mais ciumento, o outro mais bravo, um outro mais amoroso, um outro mais arisco com o CP, algum outro mais... como é que eu vou dizer? Tem aqueles que pedem pra gente assistir a aula, tem aqueles que falam não, pelo amor de Deus, não vai lá. Mas eu me sinto feliz porque, de qualquer forma, cada docente me recebe muito bem. Eu não marco horário, nem dia pra assistir a aula. Eu costumo subir de supetão. Eu só aviso previamente, eu falo, pessoal, nas próximas semanas eu vou entrar nas salas pra observar aulas e tal. E o pessoal entende, compreende, assim, numa boa. E aí eu subo e dentro da sala eu me sinto feliz, porque ali eu mato as saudades dessa função tão gostosa que é a função do professor. E bate aquela vontade de falar, nossa, o que eu faria nessa aula com esse tema? Será que eu faria o que esse professor tá fazendo? Ou eu faria diferente? Eu usaria essa mesma ideia? Ou eu mudaria algum detalhe dessa prática que ele tá implementando? Então é assim que eu me sinto, assim que eu coloco ali. O que eu mais gosto de ver é ver a reação dos alunos diante da aula. Isso é muito legal. Quando o professor faz aquela roda de conversa, quando o professor explora a oralidade dos alunos, eles levantam as mãos, eles falam, eles participam, eles contribuem com o conhecimento de mundo deles, eles dão opiniões, eles fazem deduções. Isso é muito gostoso, assim. Eu me sinto feliz ali, me sinto realizada. De ver que é um espaço que eu também domino, né? Só que ali também eu tenho que fazer as considerações sobre o trabalho docente. Então dá uma certa tensão em mim, falar, poxa, o que eu vou colocar ali? Porque às vezes você vê algo que está errado, mas aí você pensa, bom, aqui no papel, para poder dar a devolutiva para o professor, eu tenho que usar as palavras certas para apontar o que está equivocado, mas de uma forma sutil, né? E depois poder explicar isso ao grupo e tentar corrigir com o grupo, acho que não com a pessoa individualmente, mas tentar

atingir essa pessoa levando para o momento formativo, né? Esse erro, esse equívoco, né? Mas também eu tenho esse olhar também humano de que todos, de alguma forma, erramos, todos, de alguma forma, às vezes, estamos cansados, não planejamos nada direito, e aí a aula também não sai muito bem, aquela sequência de atividades não vai ter um efeito tão agregador, né? Mas assim, no geral, eu fico muito feliz quando eu observo as aulas, porque assim, o grupo docente eu vejo que é um grupo comprometido, é um grupo que gosta do que faz, ama os seus estudantes, ama aquele espaço da sala de aula, faz com vontade, com boa vontade, e isso faz toda a diferença, e automaticamente isso reverbera também no sentimento do coordenador, né? Quando ele vê que o grupo gosta do que faz, e aí o coordenador ele também fica ali feliz, porque as coisas estão fluindo, né? O ruim é quando a gente tem que lidar com um professor que ele reclama, que ele só reclama, como eu já trabalhei com algumas pessoas assim, e conseqüentemente aquela pessoa que ela só fica ali vibrando nessa energia de reclamação, ela não tem crescimento com os seus alunos, e aí já pude testemunhar isso, né? E é isso.

Você tem dificuldade em realizar essa tarefa?

Eu tenho, sim, dificuldade em realizar essa tarefa, justamente porque, principalmente no início do ano, primeiro bimestre e segundo bimestre também, porque são muitas documentações para entregar, a gente tem que escrever projeto, a gente tem que mexer no PPP da escola e tudo tem prazo para entregar, tem que mexer, ver planejamento, ver rotina, então, assim, é praticamente impossível fazer observação de aula nesse período de primeiro e segundo bimestre. Aí, terminando essas documentações, eu tenho que voltar o meu olhar para a educação inclusiva, né, olhar os planos do atendimento especializado dos alunos, olhar os relatórios dos alunos da educação inclusiva, sem contar os relatórios que a família pede, que o professor encaminha, então, é muita coisa, né, e eu também exercito a função de supervisora de estágio e aí tem a burocracia dos estagiários, toma tempo, né, tem, então, assim, esse acúmulo de funções, de práticas mais burocráticas, né, que você tem que sentar e ler, escrever e arrumar dados, analisar dados, atualizar dados, tudo isso demanda um tempo enorme, até não demandaria se a gente não tivesse que ficar parando a todo instante para atender problema do aluno na sala de aula, família que

quer conversar porque acha que o filho ou a filha está sofrendo bullying, ou porque o filho ou a filha está sendo intimidado, constrangido, agredido, então, tudo isso demanda muito tempo, porque vem a família, a gente faz as ocorrências, aí você tem que chamar os alunos para conversar, isso demanda muitíssimo tempo, né, ou alguma, algum estudante se machuca e a gente tem que se preocupar em orientar para avisar a família ou para escrever na agenda, para aquilo não, para a escola não ser responsabilizada por omissão, então, isso toma muitíssimo tempo do nosso, da nossa função de coordenadora, então, basicamente, o primeiro e o segundo bimestres, eles, assim, para mim, para o meu fazer diário, eles se mostram praticamente impossíveis para eu fazer observação de aula, então, eu acho que a dificuldade são essas demandas que tomam muito tempo, estressam também, desgastam a gente, né, e até tiram o nosso ânimo para a gente estar ali observando aula, né, sem contar o que a gente tem também, tem que planejar o momento formativo dos professores, que acontece duas vezes por semana, então, a gente precisa preparar material para isso, preparar conteúdo para isso, para poder proporcionar a formação para os professores, então, a dificuldade da observação da sala de aula reside nisso, nessas outras funções que tomam bastante o nosso tempo, algumas fazem parte do nosso fazer, outras a gente acaba assumindo para o bom funcionamento da escola, né, então, não tem como fugir muito delas.

Como são feitas as devolutivas, há um diálogo formativo?

Então, sobre as devolutivas da observação das aulas, eu procuro assistir às aulas já com um notebook em mãos, porque, simultaneamente à ocorrência da aula, eu já vou preenchendo o relatório? E depois, num momento de conselho de classe, por exemplo, em que nós estamos sem alunos, aí eu procuro reunir todos os docentes, imprimir os relatórios e dou na mão de cada um para eles lerem e assinarem, né? E aí eu consigo fazer essa devolutiva. Eles acabam lendo a minha devolutiva, né? E eu também converso ali, aponto pontos positivos, pontos negativos, né? Mas costumo falar de forma coletiva, não especificamente de forma individual. De forma individual, só se for alguma questão que o professor esteja com dificuldade de implementar, de desenvolver, aí eu consigo, aí eu prefiro conversar individualmente, mas eu costumo dar as devolutivas de forma coletiva e com o relatório da observação

de aula nas mãos do professor, para ele poder fazer a leitura de tudo aquilo que eu considere sobre aquele momento da aula, né? Sobre aquele recorte.

Esse instrumento auxilia no planejamento da formação continuada que você oferece?

Eh quanto ao planejamento da formação docente a observação de aula como eu mencionei anteriormente, eh ela é fundamental porque quando a gente vai pra sala de aula aí a gente né Como eu como eu já havia dito a gente mata as saudades ali daquele espaço e a gente vê o professor trabalhando então tem aquele professor que trabalha realmente de forma planejada eh sequencial eh colocando o aluno então ali você consegue ir juntando ir reunindo o repertório pra

poder se basear né na literatura na bibliografia do projeto de formação dos poder levar isso pra formação até mesmo pedir pra que o docente que tenha aquela prática dinâmica e que dá bons resultados pedir pra esse docente compartilhar a sua prática para o grupo né? E de forma então isso também então assim a observação de aula é sim um elemento fundamental pra repertório o planejamento de formação do coordenador _muito importante né? Por que é uma forma coordenador e perceber de forma mais real da forma mais real possível o que está acontecendo dentro da sala de aula da mesma forma que se o coordenador observa ali práticas, que não convém que conversam com ah o sistema municipal com o currículo da prefeitura da cidade de São Paulo com o currículo escolar né? Então aí eu sou uma forma do coordenador também levar isso pro grupo nos momentos coletivos apontar falar olha gente é esse tipo de prática aqui ele

não vai dar resultado não vai adiantar aluno não vai evoluir ou se é a é a é a pontinha de matemática que que é dada forma aleatória né? Ou é assim um é colocar a página número da

página Luz e achar que o aluno vai resolver tudo sozinho, não fazer um acompanhamento individualizado, não andar pela sala, não agrupar aluno né? Pra poder um ajudar o outro trabalhando em pares então essas coisas a gente também tem que apontar isso que não está sendo que não está funcionando levar pro grupo pra poder tentar mudar e isso tentar melhorar. Então observar a aula se faz assim

essencial pra esse planejamento do coordenador. É até mesmo é um momento assim assim como o professor ele planeja algo e chega um certo ponto do ano ele tem que Dependendo dos resultados que ele obtém com os alunos é a mesma coisa o coordenador ele vai observar a aula muita das vezes ele precisa replanejar a rota dele de formação de professores pra poder buscar e melhorar os resultados né? Principalmente _ verdade o foco é a melhora das aprendizagens dos alunos né? E só que assim pra mim é um pouco mais isso é um pouco dificultado porque eu tenho na minha escola no meu grupo poucos professores que são efetivos e a maior parte de professores contratados. Então a luta nossa semanal alcançar a formação com esses professores contratados e pra isso eu tenho o apoio de uma professora orientadora de alfabetização que semanalmente ela me ajuda a orientar esses professores que são contratados e por questões legais não conseguem não podem participar dos momentos formativos que ocorrem após as aulas ou antes das aulas né, isso dificulta esse regime de contrato de professor ele _ele não proporciona tantas formações como para um professor efetivo e então esse planejamento do coordenador fica prejudicado por essa diferença desses regimes aquele que trabalha efetivo e aquele que trabalha no contrato né? Mas a observação de aula é algo que enriquece muito a minha prática como coordenadora porque me dá muito conteúdo pra levar essa as práticas desse dessas essas práticas pedagógicas que eu assisti que eu assisto levar discussão sobre elas para os momentos coletivos. É muito rico isso.

8. Considerações Finais

As entrevistas trazem um ponto muito relevante sobre a observação em sala de aula e o impacto que ela pode ter no comportamento dos professores. De fato, quando os professores sabem que serão observados, é comum que preparem aulas mais elaboradas ou sigam um roteiro diferente do habitual, o que possa distanciar a observação da realidade cotidiana. No entanto, esse processo também pode ser visto como uma oportunidade para reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Aqui estão algumas sugestões para voltar a observação mais eficaz e minimizar os efeitos dessa "preparação especial":

- **Observações frequentes e não anunciadas** : Realizar observações de forma regular e sem aviso prévio pode ajudar a captar a dinâmica natural da sala de aula, proporcionando um retrato mais autêntico das práticas docentes.
- **Foco no desenvolvimento, não na avaliação**: Enfatizar que o objetivo da observação é o crescimento profissional, e não a avaliação punitiva, pode reduzir a ansiedade dos professores e encorajá-los a serem mais autênticos.
- **Feedback construtivo e colaborativo**: Após uma observação, é essencial fornecer um feedback claro, específico e focado em aspectos que podem ser melhorados. Além disso, envolver os professores na discussão sobre os pontos observados pode fortalecer a confiança e a colaboração.
- **Planejamento conjunto**: Antes da observação, o Coordenador Pedagógico pode dialogar com o professor sobre os objetivos da aula e os aspectos que gostaria de observar. Isso ajuda a alinhar expectativas e reduz a sensação de "julgamento".
- **Acompanhamento contínuo**: A observação não deve ser um evento isolado, mas parte de um processo contínuo de desenvolvimento profissional. O acompanhamento regular permite identificar progressos e ajustar estratégias ao longo do tempo.
- **Criação de um ambiente de confiança**: Estabelecer uma relação de confiança entre o Coordenador Pedagógico e os professores é fundamental. Quando os professores se sentem apoiados e valorizados, é mais provável que encarem a observação como uma ferramenta de crescimento, e não como uma ameaça.

Em resumo, a observação pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional dos professores, desde que seja conduzida de forma cuidadosa e com foco na construção de um ambiente colaborativo e de confiança.

Considerando as dificuldades enfrentadas, e elas são bastante comuns na rotina de um Coordenador Pedagógico. A alta carga de responsabilidades e a resistência de alguns professores são desafios reais, mas que podem ser trabalhados com estratégias específicas. Envolver outros membros da equipe pedagógica no processo de observação, como professores líderes ou mentores pode ampliar o alcance da observação e reduzir a carga, como também priorizar tempo para organização das tarefas, o que ajuda a manter a energia e a clareza permite liderar o processo de observação. Com o tempo, é provável que a resistência diminua e o processo se torne mais fluido e produtivo para todos.

Embora os desafios sejam reais, é possível colocar a observação em prática com planejamento, comunicação eficaz e uma abordagem colaborativa. A chave é construir um ambiente de confiança e apoio, onde a observação seja vista como uma ferramenta de crescimento, e não como uma ameaça.

Referências Bibliográficas:

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. SOARES, Júlio Ribeiro. MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações.** Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015

ALTET, M. **Análise das práticas profissionais dos professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITO, Maria Jullyanne Cavalcanti de. **Validade e confiabilidade do protocolo de observação de aula do Programa Segundo Tempo.** Orientador: Vinícius de Oliveira Damasceno. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32295> . Acesso em : 08.nov.2022.

DE GRANDE, Paula Baracat. **Formação continuada no local de trabalho do professor : possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência.** Orientadora: Angela Bustos Romero de Kleiman. 2015. 269 f. Tese(Doutorado) - Linguística Aplicada na área de Língua Materna, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/943409>. Acesso em: 08.nov.2022.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professores e coordenadores.** Orientadora: Lucia Maria Gonçalves de Resende. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em : <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3466>. Acesso em : 08.nov.2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREINET, C. **A educação do trabalho**. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2007

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Valcinete Pepino de. **Política de formação continuada de professores: cenários, diretrizes e práticas**. Orientador: Antonio Cabral Neto. 2006. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em :<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14575>. Acesso em : 08.nov.2022.

MATSUKAWA, Sayuri. **O diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço**. 2016. 310 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Carlos Chagas. Estudos & pesquisas Educacionais. São Paulo, Abril, 2011.

PLACCO, V.M.S.; SOUZA, V.L.T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

REIS, Pedro. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente**. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Cadernos CCAP, Lisboa, 2011. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>

RODRIGUES, Kátia Martins. **O potencial de um grupo colaborativo para a constituição do professor coordenador como formador de docentes**. Orientadora: Laurizete Ferragut Passos. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20111>. Acesso em: 08.nov.2022.

SANTOS, Guilherme Natan Paiano dos. **E-S2C2 - protocolo de observação e análise de aulas on-line: considerações acerca de aulas de educação física no cenário pós-março de 2020**. Orientadora: Luana Priscila Wunsch. 2022. 171 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias). Centro Universitário Internacional - UNINTER. Curitiba. 2022. Disponível em : <https://repositorio.uninter.com/handle/1/957> . Acesso em : 08.nov.2022.

SME. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica** – São Paulo: SME /COPED, 2018. Disponível em [:https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacoes-didaticas-do-curriculo-da-cidade-coordenacao-pedagogica/](https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacoes-didaticas-do-curriculo-da-cidade-coordenacao-pedagogica/)

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.