



Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

## **A OBSERVAÇÃO DA AULA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS.**

**Fabírcia Estevão da Silva**

Orientadora Profa. Dra. Rosana César de Arruda Fernandes

Tutora orientadora: Msa Vânia Leila de Castro Nogueira Linhares

Brasília (DF), dezembro de 2015.

**Fabírcia Estevão da Silva**

**A OBSERVAÇÃO DA AULA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS.**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação da Profa. Dra. Rosana César de Arruda Fernandes e da professora Msa Vânia Leila de Castro Nogueira Linhares.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Fabírcia Estevão da Silva**

### **A OBSERVAÇÃO DA AULA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS.**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

---

Profa. Dra. Rosana César de Arruda Fernandes  
(Professora-orientadora)

---

Profa. Msa. Vânia Leila de Castro Nogueira Linhares.  
(Examinador interno)

---

Profa. Msa. Maria das Dores Sampaio – EAPE/SEEDF  
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015.

Dedico este trabalho aos meus filhos Vinícius e Clara que são a razão de todo esforço e empenho nos meus estudos. Ao meu marido, companheiro de todos os momentos e aos professores que me acompanharam nessa caminhada de muitas aprendizagens.

Agradeço à Deus pela sua infinita misericórdia e generosidade para com minha pessoa, permitindo que eu alcance patamares que nem imaginava. Aos meus colegas de turma que contribuíram com as aprendizagens e apoio. A querida professora Vânia que me acompanhou em todas as etapas desse trabalho.

Tenho arado a terra e plantado sementes. Algumas crescem bem rápido, outras mais lentamente, mas estou aqui a adubá-las e regá-las.

Deus me diz para ter paciência e confiar na colheita. E quando pergunto a ele quando os frutos virão, ele me responde piscando o olho: cada um na sua estação.

Rachel Carvalho

## **RESUMO**

Este trabalho analisa a observação da aula como oportunidade de formação de professores para o coordenador pedagógico. Pretende desmistificar essa prática como uma ação de controle e vigilância e evidenciar que trata-se de uma ferramenta de ação e reflexão da prática pedagógica onde coordenadores e professores unidos buscam soluções pedagógicas para as dificuldades encontradas na escola. O estudo aconteceu na Escola Classe Luz (pseudônimo) localizada em Samambaia – Distrito Federal. Participaram da pesquisa professores e coordenadores pedagógicos. Os resultados evidenciam a importância dos coordenadores pedagógicos atuarem na formação de professores individualmente, conhecendo de fato a prática pedagógica dos docentes para que sua atuação na formação destes seja de fato efetiva. Evidencia ainda que a observação da aula é uma ferramenta importante desde que seja utilizada da forma adequada, sendo que os coordenadores precisam de formação para isso, ou seja, ainda é um desafio a ser transposto por coordenadores e professores.

Palavras-chave: observação da aula – formação de professores – coordenação pedagógica

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	08
1.0 -A Importância do Coordenador Pedagógico e a Formação dos Professores.....	12
1.1 - O Papel do Coordenador Pedagógico .....	16
1.2 - A Observação da aula: prática de formação.....	21
<b>METODOLOGIA</b> .....	28
2.1 – Contexto Escolar .....	28
2.2 - Organização do Ambiente Físico .....	28
2.3 – Profissionais da Instituição.....	29
2.4 – Sujeitos e Instrumentos de Pesquisa.....	29
<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	30
3.1 – Questionário dos Coordenadores .....	30
3.2 – Questionário dos Professores.....	35
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	41
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	43
<b>APÊNDICES</b> .....	45



## INTRODUÇÃO

O coordenador pedagógico exerce uma função primordial dentro da escola. Cabe a ele a missão de articulador do currículo e do trabalho pedagógico, bem como, do trabalho coletivo e de compromisso com a formação docente.

Não é tarefa do coordenador pedagógico apenas o acompanhamento do planejamento dos professores e sim de todo o processo de ensino e de aprendizagem, inclusive se atentar as reais necessidades de cada professor acerca da prática pedagógica que desenvolve.

Professores iniciantes chegam às salas de aula com muitas dúvidas e dificuldades em articular o que foi aprendido na graduação e a prática na realidade que se apresenta. Até mesmos os professores experientes precisam de auxílio para encontrar soluções pedagógicas que sejam eficientes para alavancar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido a formação inicial não abarca todas as necessidades desses docentes e a formação na escola se faz necessária. É na escola que surgem as problemáticas e a coordenação pedagógica contribui para o compartilhamento de experiências e estimula a busca de novas práticas pedagógicas.

Para dar conta da formação em serviço o coordenador precisa utilizar o espaço-tempo de coordenação pedagógica coletiva e também realizar o atendimento individual ao professor. Não bastam os momentos de oficinas e estudos que são feitos nos grandes grupos, o coordenador pedagógico precisa atuar também no processo de ensino e de aprendizagem que acontece na sala de aula para que possa ter subsídios para assessorar o professor na formação em serviço. Sabemos que ainda é um desafio adentrar o espaço da sala de aula que muitas vezes é tido como um lugar privado ao professor e nesse sentido esse estudo pretendeu qualificar a observação da aula como uma possibilidade de formação de professores importante para a atuação do coordenador pedagógico.

Não se trata de uma observação sem objetivos, mas de um processo de ação-reflexão onde os coordenadores juntamente com o professor buscam o desenvolvimento profissional. Por meio dessa prática o coordenador pode contribuir com feedbacks formativos e auxílio pontual ao professor. Giovanni (2015, p. 149) aponta que “o objetivo dessa ferramenta de formação é analisar as interações que são construídas entre

o professor, os estudantes e os conteúdos trabalhados, além de observar estratégias metodológicas utilizadas pelo professor durante a aula.”

Os estudos como Reis (2011), Alarcão (2007) Tamassia (2011) evidenciam a importância dessa ação no desenvolvimento profissional de professores. Comumente é utilizada na formação inicial para interação com professores mais experientes, como acontece na proposta do estágio durante o curso superior, porém, também pode e deve ser usada para formação em serviço de professores experientes.

Nesse sentido, torna-se relevante a pesquisa uma vez que a observação da aula é vista para muitos professores como uma espécie de vigilância ao seu trabalho e não como uma oportunidade de reflexão sobre a sua prática pedagógica. Podemos perceber uma conotação negativa e até mesmo uma certa “rejeição” por parte dos profissionais, como aponta Reis (2011, p. 9):

Por vezes, os professores revoltam-se contra a avaliação das suas aulas por pessoas às quais não reconhecem competência e que utilizam critérios considerados pouco apropriados. Efetivamente, alguns observadores não tiveram qualquer formação sobre observação ou utilização sistemática de instrumentos de observação, assumindo-se a si próprios como referência e acabando por realizar observações assistemáticas e impressionistas. Por vezes, a observação é efetuada por administradores e não por pares, reforçando o seu pendor avaliativo (em detrimento do pendor colaborativo e desenvolvimentista) e desencadeando sentimentos de ameaças e tensões entre o observador e o professor, durante as aulas e as reuniões pré e pós observações. (REIS, 2011, p.9)

A observação da aula pode ser um meio interessante para o coordenador pedagógico se usado como apoio ao professor, como uma oportunidade de ambos enxergarem a prática pedagógica como um processo de reflexão-ação e não como um instrumento de avaliação de desempenho, em que o professor se sinta intimidado em mostrar o seu trabalho, pois na fase da pós-observação será responsabilizado pelas falhas que vierem a ocorrer.

Historicamente a observação de sala era restrita aos professores iniciantes, recém-saídos da faculdade. Aos professores experientes a sala de aula passa ou passava a ser um ambiente privado. Na rede particular de ensino esse ambiente chega a ser “invadido” pelo coordenador pedagógico, porém, mais como a figura do coordenador fiscalizador do que como o coordenador formador. Na rede pública percebe-se na prática que

raramente alguém adentra o ambiente da sala de aula, permitindo que o professor aja com total autonomia e esse fato é preocupante.

Muito pouco se pode interferir no processo de ensino, a menos que autorizados pelo professor, cujo protagonismo no cenário da sala de aula é irrefutável. Mesmo a equipe gestora de uma escola tende a considerar este lugar (sala de aula) como de uso restrito. Esta mentalidade se incorpora de tal forma que começa a se naturalizar a ideia de que o trabalho pedagógico pertence apenas ao professor, não cabendo nenhum tipo de controle social sobre como se desenrola, mesmo quando este ocorre de forma disjuntiva com o projeto da escola. Isso interdita a proposição de ações restauradoras quando este trabalho não revela eficácia social e subtrai das crianças o direito de aprender. (SORDI & LUDKE, 2015, p. 315).

É preocupante no sentido da avaliação institucional, no sentido em que todos na escola estão envolvidos no projeto político pedagógico e que isso faz parte ou pelo menos deveria fazer parte do coletivo. O coordenador pedagógico como articulador do PPP precisa conhecer a prática pedagógica dos professores, saber se está de acordo com os objetivos da instituição e principalmente para saber como apoiar o desenvolvimento profissional destes docentes.

Esta cultura da avaliação ajuda a entender (não a justificar) as recusas freqüentes de alguns professores de discutir suas práticas pedagógicas o que se confronta com o discurso de trabalho coletivo presente na escola. A autonomia do docente não pode ser confundida com autonomização. Não tem ele a prerrogativa de decidir, por si só, algo que afeta o bem comum e marca o projeto pedagógico da escola. Certamente esta aprendizagem necessita ser incluída desde logo nos processos de formação docente para promover mudanças na cultura escolar sobretudo no tocante á avaliação. (SORDI & LUDKE, 2015, pg. 316).

Pretendeu-se nesse estudo desmistificar a prática da observação da aula, analisando sua importância na formação de professores, além de identificar se o coordenador pedagógico tem essa prática. Propõe-se ainda identificar dificuldades enfrentadas pelo coordenador pedagógico para e durante a realização da observação da aula e identificar a visão dos professores acerca desse processo.

## 1.0 O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores

As atribuições do coordenador pedagógico por vezes não têm sido bem definidas dentro da escola, fato que contribui para que esse profissional não seja aproveitado como deveria, principalmente quando passa a assumir funções que não lhe cabe e afastando-se do que realmente é importante.

De acordo com Orsolon (2012) o coordenador pedagógico pode alavancar um processo de mudança dentro da escola conduzindo a equipe escolar na busca e construção de um projeto político-pedagógico transformador.

Nesse sentido o coordenador pedagógico precisa estar ciente de seu papel e ocupa-se de atividades que estejam vinculadas as questões pedagógicas. Quando o coordenador tem clareza da sua função dificilmente se desvia dos seus objetivos realizando atividades que não lhe cabem, pois se envolve num trabalho integrado não sobrando tempo para outras questões.

A revista Nova Escola (2010) mostra uma pesquisa da Fundação Victor Civita que aponta que os coordenadores cumprem apenas o básico da sua função, principalmente pela variedade de tarefas que lhe são atribuídas e falta de identidade profissional. Indica ainda que uma minoria de coordenadores utiliza a observação de sala de aula como instrumento na formação de professores.

É possível perceber no dia a dia da escola que o coordenador pedagógico muitas vezes está envolvido com tarefas que não são suas, como por exemplo: atendimento a alunos com problemas de indisciplina, tornando-se praticamente um bedel na escola ou apoio do orientador educacional; é tirador de cópias ou passa a maior parte de seu tempo substituindo professores que estão de licença médica.

Essa falta de identidade do coordenador pedagógico impacta negativamente no desenvolvimento da sua função. Ele vai escolhendo no dia a dia o que deve fazer, sem ter um plano de ação que o conduza aos objetivos que deveria alcançar. O coordenador pedagógico deve estar a favor da melhoria da aprendizagem dos alunos, num trabalho direto com os professores e equipe gestora. Seu trabalho precisa alavancar o trabalho pedagógico da escola, assegurando a execução do Projeto Político-Pedagógico.

O coordenador é apenas um dos atores que compõe o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar, com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora. (ORSOLON, 2001, p.19)

Orsolon (2001) acredita que quando o coordenador pedagógico tem consciência do seu papel e planeja suas ações é capaz de mobilizar novas atitudes nos professores

gerando ações transformadoras na escola, ou seja, o projeto político-pedagógico é um instrumento que baseia as ações de toda equipe e a função do coordenador tenderá a ser mais eficaz se ele tiver clareza sobre a instituição em que está inserido, qual a comunidade atendida, quais são os objetivos desta escola, as potencialidades e dificuldades encontradas pela equipe escolar. O coordenador precisa ser um observador atento da sua realidade escolar e contribuir para o crescimento dos colegas professores fortalecendo o trabalho coletivo.

Para que a coordenação pedagógica exerça o acompanhamento dos processos de formação desenvolvido na escola, seu fazer deve estar vinculado ao projeto político-pedagógico e precisa ser alvo de reflexão dos componentes da equipe escolar (pais, alunos, professores, direção) para que, asseguradas as condições mínimas de tempo (para formação contínua; reunião de pais, atendimento de alunos, preparo de material para intervenção etc) e lugar (para os encontros com os professores; para a leitura e a reflexão do coordenador pedagógico etc), o trabalho do coordenador pedagógico evidencie o projeto de gestão e de formação constituído por todos os envolvidos (alunos, professores, pais, funcionários etc.) (DOMINGUES, 2014, p.16)

O papel do coordenador no contexto atual de promotor do Projeto político-pedagógico ressignifica sua função colocando-o ainda mais responsável pela aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva uma das suas principais atribuições está associada à formação continuada dos professores.

A Revista Nova Escola (2010) aponta em pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita e Carlos Chagas a tendência das secretarias de educação em criar centros de capacitação de professores, iniciativa que possibilita o compartilhamento de experiências entre profissionais de escolas diferentes e a disseminação das políticas públicas, porém, que não substitui a formação centrada na escola. O estudo indica que para obter um real impacto na aprendizagem dos alunos torna-se indispensável a formação docente liderada pelo coordenador pedagógico dentro da escola.

No Distrito Federal observamos essa realidade descrita na pesquisa. Temos a Escola de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação (EAPE), que é uma oportunidade de formação continuada extremamente importante para os professores, porém, que não abarca todas as necessidades e problemáticas de cada escola. Até mesmo pelo motivo de não serem cursos obrigatórios, os docentes podem optar por cursos em diferentes temáticas ou até mesmo em não cursar nenhum. Nesse sentido, a formação continuada dos professores centrada na escola torna-se indispensável e trás a demanda para a figura do coordenador pedagógico como condutor desse processo.

Cada escola é uma realidade singular, e é nela que os professores “aprendem sua profissão”; quando as situações de formação não levam em conta as “características pedagógicas sociais” da escola na qual o professor está inserido, pode-se atribuir a ele determinadas tarefas (definidas pela legislação, pelo sistema escolar etc), porém apropriar-se delas vai depender do sentido que ele, professor, constitui sobre tarefas: esse sentido, via de

regra, é constituído em função da vivência de sua escola, sua classe, seu trabalho e do acreditar que conhece mais esse contexto do que os executores das propostas. (ALMEIDA, 2015, p. 12)

Observamos que é no dia a dia da escola que surgem as problemáticas, considerando que cada comunidade escolar possui características próprias que precisam ser consideradas. A formação possibilita um conhecimento maior sobre as políticas públicas e o conhecimento sobre a realidade de outros profissionais, porém, a formação continuada centrada na escola aproxima os professores das problemáticas e da busca de soluções.

Libâneo (2003, p. 189) aponta que é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho, e com isso vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Os projetos de formação desenvolvidos fora da escola em cursos, seminários e palestras caracterizam-se por focar os temas de educação de modo amplo, e também tem seu valor e importância, no entanto, a formação na escola consegue considerar aspectos da singularidade de cada unidade educativa, que tem se caracterizado como uma dificuldade pedagógica para aquela comunidade educativa. (DOMINGUES, 2014, p. 67)

Gouveia e Placco (2015) reforçam essa ideia da escola como espaço frutífero para formação de professores e destaca a importância de se ter um profissional específico para desenvolvê-la.

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação, pois ele é considerado peça chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas. Ou seja, é o coordenador que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceria de formação. É o CP que tem as condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola para organizar grupos de estudos, planejar ações didáticas junto com os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel de articulador de aprendizagens. Ao assumir esse papel, o CP se corresponsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos. (GOUVEIA & PLACCO, 2015, p. 70)

Para que o coordenador cumpra essa tarefa de formação centrada na escola é preciso que consiga promover a reflexão e a investigação da prática pedagógica dos professores. Domingues (2014) acrescenta que essa prática não pode acontecer de forma mecânica e sim de forma reflexiva e coletiva superando o modelo clássico de formação continuada. A formação não é tarefa exclusiva do coordenador pedagógico e sim uma união entre gestores, professores e coordenadores que em conjunto assumem a missão de oferecer educação de qualidade para todos os estudantes.

Cabe ao coordenador pedagógico assessorar os professores na busca de soluções pedagógicas para as dificuldades encontradas, é um caminhar junto, numa visão que supere a ideia do coordenador como aquele que “vigia” e “controla” o trabalho do

professor.

Domingues (2014) sinaliza que a forma como o coordenador pedagógico atua na condução do seu trabalho pode favorecer ou não o envolvimento dos professores, se age com autoritarismo ou ajuda a criar um clima de colaboração vai influenciar no clima da escola.

Atualmente, os estudos sobre formação de professores estão influenciando a concepção do trabalho do coordenador. Alguns autores (Schon, 1992; Nóvoa, 1992; Placco, 1994; Torres, 1994) defendem a proposta de que os coordenadores e professores devem ser parceiros na organização de projetos, estudos e busca de soluções para as dificuldades do cotidiano. Juntos, devem refletir sobre o que privilegiar em determinada atividade, como promover maiores reflexões entre os alunos, que metodologias são mais adequadas nesta ou naquela situação, ou como os alunos estão se relacionando com as informações que adquirem na escola. Cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos. (CLEMENTI, 2001, p.53)

Apesar do que os estudos apontam o que observamos na prática das escolas é que os coordenadores encontram muita dificuldade em realizar sua função de formador. Clementi (2001, p.55) identificou alguns desses fatores: a não compreensão por parte do coordenador pedagógico por vezes limita sua ação, não favorecendo a prática reflexiva da ação do professor e sendo uma assessoria mais técnica e mecânica; falta de clareza sobre o que é ser formador de professores e figura importante na promoção do Projeto Político Pedagógico da escola e a falta de um trabalho de formação.

Dessa forma, o formador também precisa de formação. Infelizmente na SEEDF essa formação para coordenadores é bem limitada. É possível observar que a atuação das regionais de ensino, nesse sentido, raramente apresenta uma estrutura organizada para auxílio a esse profissional. Sem falar que não existe concurso para essa função, os coordenadores são eleitos entre professores que se dispõem a assumir a coordenação pedagógica e que na maioria das vezes não tem experiência nenhuma e aprendem seu ofício no dia a dia.

Como podemos observar são inúmeros os entraves encontrados pelo coordenador pedagógico, porém, também fica evidente a importância desse profissional como articulador do PPP e formador de professores, o que só será possível numa perspectiva democrática e participativa.

## 1.1 O Papel Do Coordenador Pedagógico

Falamos inicialmente sobre a importância da formação coletiva, porém, não podemos esquecer do atendimento individual ao professor que também é tarefa do coordenador pedagógico.

A Revista Nova Escola (Junho, 2011) mostra pesquisa que sinalizou que apenas 19% dos coordenadores pedagógicos discutem com cada docente da equipe e sugerem novas estratégias de ensino, após observar as práticas pedagógicas em sala de aula. Esse dado é preocupante na medida em que o coordenador deixa de fazer aquilo que é inerente a sua função.

Domingues (2014, p. 137) mostra a reflexão de uma coordenadora pedagógica sobre a dificuldade em adentrar o espaço da sala de aula dos professores:

[...] a cultura da escola, por vezes, manifesta uma concepção generalizada de que o professor da escola pública deve ser deixado quieto, não precisa ter compromisso com o tempo de aprendizagem dos alunos, pois para estes profissionais as dificuldades de aprendizagem estão normalmente relacionadas a fatores dissociados de sua ação docente. Então, o aluno não aprende porque é de família carente, desestruturada, porque a escola não tem condições materiais ou porque o coordenador não resolve os problemas.

A coordenadora pedagógica mostra na pesquisa que alguns professores acabam assumindo uma postura de vítima do sistema, como se eles não tivessem nenhuma parcela de contribuição com os resultados de aprendizagem dos alunos. É como se houvesse uma barreira que impedisse o acesso do coordenador pedagógico ao que acontece dentro da sala de aula.

Para Domingues (2014) o coordenador precisa lidar com essas distorções e não se intimidar diante dessa situação. São questões culturais que afetam o andamento das ações na escola e que precisam ser enfrentadas e modificadas.

Questões culturais influenciam e não podem ser desconsideradas. Sabemos que pela falta de identidade do coordenador pedagógico, muitas vezes esse profissional assumiu e talvez ainda assuma uma postura autoritária dentro das escolas, confundindo-se com a figura do supervisor pedagógico. Passou a ser visto como aquele que cobra o cumprimento dos prazos, que dita as regras e determina o que é certo ou errado.

Clementi (2001, p. 59) sinaliza em sua pesquisa que alguns coordenadores apresentavam uma postura autoritária, avaliando os professores de forma técnica e baseados em resultados finais sem considerar o processo que foi desenvolvido.

Para que o processo de supervisão aconteça da melhor forma possível é preciso que se crie uma atmosfera de cooperação e não de culpabilizações. Talvez o fato dos professores negarem acesso a sua prática em sala de aula deva-se a esse histórico de não contribuição por parte do profissional responsável pela formação.



Para tanto, é desejável e necessário desfazer, quanto antes, toda uma série de preconceitos e até alguns mitos que se foram criando e alimentando, ao longo do tempo, em torno do estatuto e do relacionamento entre o supervisor e o professor em formação, tais como: *superior-inferior, independente-subordinado, professor-aluno, avaliador-avaliado, “fiscal-fiscalizado”*, e pôr mais em relevo as características e os comportamentos e atitudes de entreajuda, de colaboração entre colegas num processo em que se procura atingir os mesmos objetivos, ainda que de pontos de vista e planos diferentes: o seu desenvolvimento humano e profissional como um fator importante de competência para poder intervir de um modo mais eficiente na educação dos alunos. (ALARCÃO, 2013, p. 53)

Usamos o termo supervisão por considerar que em vários momentos o coordenador pedagógico assume esse papel. Na verdade a ideia de supervisionar aqui é entendida no sentido de assessorar, de intervir quando necessário contribuindo com o trabalho do professor, mas infelizmente na prática essa relação às vezes é compreendida como uma fiscalização. E isso se deve ao modo como essa relação tem acontecido na escola. Talvez pela falta de formação ou até mesmo pela cultura escolar o coordenador por vezes se posiciona com cobranças e culpabilizações, fato que contribui para a resistência e insegurança dos professores em compartilhar sua prática de sala de aula.

Clementi (2001, p. 60) “Essa prática dos coordenadores de julgar os professores gera inseguranças, que se tornam enraizadas e difíceis de ser revertidas”. Essa é uma barreira a ser rompida pelo coordenador pedagógico, uma vez que é uma das suas tarefas.

Nem todas as escolas do DF têm a figura do supervisor pedagógico, o que exige ainda mais do coordenador pedagógico assistir ao professor nas questões de ensino e aprendizagem. Alarcão (2013) traz a história da supervisão escolar que surgiu nos anos 70 e inicialmente era tida como uma função de “controle”. Visão que é modificada para a ideia de um supervisor que lidera e assessora o professor.

A supervisão pedagógica dirige-se ao ensino e à aprendizagem. O seu objeto é a qualidade do ensino, porém os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspectiva de receituário acriticamente aceito pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores. Embora a tônica colocada na relação ensino-aprendizagem, convém ter presente que esse processo ocorre no ambiente institucional escolar, pelo que nem o supervisor e nem os professores podem se circunscrever ao que acontece na sala de aula, pois a sala de aula funciona como um microcosmo de um universo mais amplo, constituído pela escola e pela comunidade. (ALARCÃO, 2013, p. 12)

Podemos observar que a supervisão como orientação pedagógica ao professor surge com a intenção de aperfeiçoar e buscar soluções pedagógicas para melhorar a qualidade do ensino. O termo supervisão surgiu em Portugal em 1974 e apesar de na época caracterizar-se como prática avaliativa e fiscalizadora carregava também o caráter de orientação ao professor iniciante.

Esse histórico nos ajuda a refletir sobre as resistências que até hoje são

encontradas pelo coordenador pedagógico quando este precisa adentrar o mundo do professor. Especialmente na escola pública, alguns professores têm a sala de aula como um ambiente privado que só a ele cabe ter acesso e apresentam uma resistência muito grande em abrir esse espaço para intervenção de quem quer que seja, coordenador ou até mesmo os gestores. Entender a história da supervisão escolar desvenda um pouco de onde surgiram os entraves.

Rangel (2013) agrupou as práticas de supervisão em nove cenários:

- Imitação artesanal: esse modelo era utilizado com professores iniciantes. O supervisor servia como o modelo a ser seguido, era aquele que detinha o conhecimento e transmitia ao professor aprendiz que deveria imitá-lo.

- Descoberta guiada: mudou-se o foco do professor modelo para o melhor modelo de ensino, era uma formação teórico-prática. Os professores observavam a interação entre aluno-professor para perceber qual o melhor método para cada circunstância.

- Behaviorista: consistia num treino para desenvolver competências consideradas importantes para o professor ensinadas de forma técnica. O professor iniciante assistia uma aula em vídeo para observar um professor experiente seguindo um manual de instruções.

- Psicopedagógico: neste cenário professor e supervisor tem uma relação mais próxima. O supervisor auxilia o professor para que este desenvolva e use suas competências na resolução de problemas do dia a dia. Seguem o ciclo de preparar a aula, discutir sobre a aula e avaliar o ciclo de supervisão.

- Pessoalista: é um modelo construtivista que busca o desenvolvimento humano. Nesse sentido o modelo do outro não é tão importante e sim a evolução pessoal de cada um.

- Clínico: o supervisor é visto como um colaborador, aquele que apóia o professor, refere-se a prática reflexiva.

- Reflexivo: visa o aprender a fazer fazendo e refletindo sobre o que se faz. Exige do supervisor experiência e um papel de encorajador do professor.

- Ecológico: essa abordagem considera as dinâmicas sociais, dá ênfase aos contextos em que o professor está inserido.

- Dialógico: nessa abordagem o supervisor tem o papel de facilitador da aprendizagem do professor, criando junto com ele num espírito de investigação-ação.

Podemos observar que o foco da supervisão era mais no professor iniciante do que na formação continuada.

As mudanças devido à democratização da sociedade tem impactado a função da escola que deixa de ser apenas transmissora de saberes e passa a se abrir mais para a comunidade escolar. Automaticamente precisa formar melhor seus professores para que consigam lidar e enfrentar seus conflitos e cumprir sua missão de educar a todos os alunos independente das condições adversas destes.

Neste sentido, o papel da supervisão escolar também se modifica ao longo do tempo, uma vez que a formação inicial e individual não atende mais as necessidades de formação do professor. Hoje o professor não pode ser visto isoladamente em sua turma, existe uma necessidade de que este se perceba no coletivo. Sendo assim a supervisão escolar assume uma nova percepção.

No contexto de uma escola em permanente aprendizagem, concebo renovadas funções para o supervisor que, para além de formador de candidatos a professor, deverá ser líder de outras comunidades de aprendentes no interior da escola. Podemos dizer que uma das funções do supervisor consiste em desencadear ou fazer a leitura dos desafios e apoiar as pessoas no processo de aprendizagem (no seu próprio ou no dos outros). Tal ação implica uma capacidade de observação antecipada para detectar desafios emergentes (a leitura das situações), de conceptualização de intervenção estratégica, de comunicação interpessoal e de persistência, de avaliação monitorizadora de processos e resultados. (ALARCÃO, 2013, p. 37)

A função do supervisor se amplia na medida em que precisa lidar com professores na formação inicial e na continuada. Rangel (2013) aponta dois níveis de atuação do supervisor: a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida das escolas. Alarcão (2015) afirma que com o passar dos anos a supervisão assumiu novas formas. Era inicialmente uma atividade de controle e melhoria imediata do ensino, burocrática e rígida que não contribuía para que o professor se sentisse parte e sujeito do processo. O professor apenas recebia dicas/ordens externas do que deveria ser feito, da melhor forma de atuação em sala de aula, porém essa visão tecnicista de supervisão fez com que os professores percebessem essa função como autoritária e controladora. A autora entende então que a supervisão clínica seja uma concepção renovada da supervisão e uma melhor forma do professor entender a supervisão com um novo olhar que permite e considera a visão do formando.

Na realidade, Smyth apresenta-nos uma boa síntese das ideias-chave que levaram Goldhammer e Cogan a propor o modelo da supervisão clínica. Enquanto que a supervisão em geral actua de fora para dentro impondo aos professores soluções técnicas relativamente aos processos, aos conteúdos, as estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aula, soluções que assentam em teorias mais ou menos estandardizadas, a supervisão clínica, pelo contrário, atua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre-ajuda dos colegas. Não se trata de uma “supervisão” de receitas, a executar num processo de ensino-aprendizagem vigiado por uma relação de guerra-fria entre o supervisor e o supervisionado, mas numa autêntica relação de colaboração, entre colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a

interação do processo ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e mudança. (ALARCÃO, 2015, p. 94)

Relembramos um pouco da história da supervisão com o intuito de compreender a resistência dos professores com relação à formação continuada, principalmente quando adentram seu espaço da sala de aula. Sem dúvidas torna-se mais um dos desafios do coordenador pedagógico conquistar a confiança dos professores para assumir seu papel de formador. Reforçamos ainda a importância do coordenador pedagógico não assumir uma postura fiscalizadora e sim buscar a reflexão dos professores num processo dinâmico e que desenvolva uma postura crítica no docente.

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 sentimentos, de modo a promover uma reflexão sobre o significado das diferentes concepções e sobre as opções dos docentes na escola. Não significa amoldar-se ao que é determinado para o espaço escolar, mas promover novas formas de ocupação do espaço formativo por todos que dele fazem uso. (DOMINGUES, 2014, p. 124)

Domingues (2014) diz que a formação em serviço possibilita a reflexão sobre as formas de organização do espaço/tempo formador na escola. Batista (2001) diz que o coordenador pode assumir uma prática fiscalizadora e conservadora, vigiando as ações dos professores como pode assumir uma prática transformadora apoiada no trabalho coletivo.

O papel do coordenador é de extrema relevância como liderança que articula professores, alunos, pais e órgãos centrais e a forma como ele vai conduzir esse processo vai estabelecer possibilidades de crescimento ou não dos professores durante a formação continuada.

## 1.2 – A Observação Da Aula: Prática De Formação

### Por que observar?

A observação de sala de aula é um procedimento importante para o coordenador pedagógico na medida em que possibilita conhecer mais afundo a prática de sala de aula do professor. Podem ser observados vários aspectos tanto com relação a metodologia utilizada pelo professor, a relação com os alunos, a forma de avaliação e várias outras possibilidades de observação.

Nesse estudo consideramos a observação de caráter formal que tem o intuito de conhecer a prática pedagógica dos professores e auxiliar quando necessário e segue fases sequenciais como aponta Reis (2011)

- 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 a melhorar;
- a avaliação global do processo, tendo em vista o estabelecimento de ações e metas de desenvolvimento/aprendizagem. (REIS, 2011, p. 15)

O blog Quedu (30/04/2015) trouxe uma matéria sobre a temática da observação de sala de aula e aponta que apesar de desafiador para o coordenador pedagógico a observação é uma estratégia excelente por permitir que o professor reflita sobre sua prática e busque novas alternativas para a melhoria de sua prática.

Mas o que é observar? Segundo o site Wikipédia “a observação é uma das etapas do método científico. Consiste em perceber, ver e não interpretar. A observação é relatada como visualizada, sem que, a princípio, as ideias interpretativas dos observadores sejam tomadas”.

Pelo conceito acima podemos perceber que a observação não está atrelada a interpretação, ou seja, o observador precisa ter um olhar isento de pré-conceitos, ele está ali para olhar fatos, sem interpretá-los, sem julgar a ação do observado. Sabemos que infelizmente algumas práticas de observação foram associadas à avaliação de desempenho e isso fez com que muitos profissionais passassem a rejeitar tal ação. E para que os professores voltem a abrir a porta de suas salas de aula é preciso que essa prática seja ressignificada como aponta Reis (2011):

Especialmente durante as últimas décadas, tem-se verificado uma tendência internacional e nacional para encarar a observação de aulas como um processo de interação profissional, de caráter essencialmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e coletivo dos professores e na

melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Para tal, a observação é integrada em processos colaborativos e diferenciados, adequados às necessidades de desenvolvimento de cada professor, os quais são dinamizados por comunidades de aprendizagem constituídas pelos próprios docentes da escola. (REIS, 2011, p. 11)

Podemos verificar no dia a dia da escola que muitos dos nossos professores encontram dificuldades na prática de sala de aula e isso não é exclusividade dos iniciantes. Até mesmo professores com anos de carreira estão em desenvolvimento e precisam ser auxiliados e nem sempre a formação oferecida por meio dos cursos consegue atender as necessidades reais de sala de aula. Nesse sentido o coordenador pedagógico precisa auxiliá-los para que se sintam mais preparados para atuar.

A revista *Gestão Escolar* (Junho/julho/2010) refere-se à observação de sala de aula: “o objetivo dessa ferramenta é analisar as interações que são construídas entre o professor, os estudantes e os conteúdos trabalhados”. Para Reis (2011) “a observação de aulas constitui um ótimo processo para os mentores ou supervisores recolherem evidências que lhes permitam tirar conclusões e proporcionar feedback aos professores.”

O objetivo da observação não é fiscalizar a prática dos professores, ela vai, além disso. Pretende ser um meio de desenvolvimento do professor. O coordenador observa a aula com o objetivo de fazer com que o docente reflita sobre sua prática e perceba soluções pedagógicas que impactem na aprendizagem dos alunos. Por exemplo, o coordenador observou que o professor pretendia ensinar adição aos alunos do 1º ano do ensino fundamental e utilizou uma atividade em folha para alcançar seu objetivo. Ao final da aula percebeu que vários alunos ainda estavam com dificuldades em compreender o processo. Por meio do feedback o coordenador levou o professor a refletir sobre a metodologia utilizada, perguntando se ele considerava aquela maneira a mais efetiva para o objetivo que ele queria alcançar. Os dois buscaram alternativas para uma segunda aula onde o professor utilizaria outra metodologia. A reflexão precisa estar vinculada a prática e ser feita sem “culpabilizações”, é uma parceria entre professor e coordenador.

O currículo de formação de profissionais deve prever como esses autores confirmam o desenvolvimento da capacidade de reflexão. Tomar a prática existente para interpretá-la mostra-se um bom caminho para trazer o ensino como objeto de conhecimento. Nesse contexto, a observação de sala de aula, como uma estratégia de formação, pode ser uma das formas de levar o professor a uma reflexão prática e a buscar novas possibilidades de intervenções para a melhoria do ensino. (GIOVANNI, 2015, p. 150)

Segundo a Revista *Gestão Escolar* (Junho/julho/2010) “muitas vezes, o próprio docente não percebe que uma pequena mudança em sua prática pode levar a resultados mais positivos e uma pessoa de fora tem mais facilidade para apontar um caminho”. É claro que não é uma tarefa fácil para o coordenador pedagógico e exige estudo e técnica para fazer, principalmente para o que o observado não se sinta invadido. O coordenador

precisa estabelecer uma relação de confiança e auxiliar o professor. Não adianta observar por observar precisa ter um objetivo claro.

Além da observação, a tomada de decisões também é muito importante. Para Perrenoud (2002, p. 56) “não adianta observar se não se sabe interpretar. Não adianta saber interpretar se não se sabe decidir. E não adianta decidir se se é incapaz de concretizar suas decisões”. Portanto, o PC deve ter claro seus objetivos e a tomada de decisões quando realiza sua observação em sala de aula. (MELLÃO, RIBEIRO, PINHA, 2014, p. 1047)

Domingues (2014) sinaliza que é complexo para o coordenador pedagógico lidar com a formação coletiva e com o atendimento individual, porém o segundo não pode ser descartável. Essa intervenção mais direta aproxima o professor e ajuda a pensar junto.

Como fazer a observação?

Consideraremos para esse estudo o método clínico de observação, por entender que é uma abordagem bastante utilizada pela supervisão. Alarcão (2015) sinaliza que o método clínico permite um nivelamento entre o supervisor e o supervisionado, não exigindo que um seja mais experiente do que o outro. Ambos se unem com o intuito de refletir sobre a prática de sala de aula e desfrutarem dos seus conhecimentos compreendendo a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Propõe um processo de autoavaliação do professor aliada à observação e reflexão do outro.

Reis (2011) aponta que “estes modelos que envolvem professores e administradores em processos colaborativos de recolha (sala de aula) e discussão de evidências, de tomada de decisões e de apoio aos docentes tendo em vista a melhoria do ensino e do desempenho dos alunos”. Percebe-se que se trata de um processo de reflexão sobre a prática diretamente relacionada com o processo de formação continuada. A observação não é uma ação fiscalizadora, tem objetivos específicos e alguns elementos:

- vontade de participar, livremente expressa pelos professores;
- certeza de que os colegas não exercer avaliação uns sobre os outros,
- apoios para levar a cabo a tarefa, incluindo a ajuda de quem possa esclarecer dúvidas sobre processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos; (ALARCÃO, 2015, p. 99)

Para estabelecer uma relação de confiança primeiramente o momento da observação precisa ser negociado com o professor. Ele precisa permitir que essa experiência aconteça, inclusive sabendo a hora que acontecerá e com qual objetivo. Como não é uma ação fiscalizadora não existe motivo pra ser uma ação surpresa. Reis (2011, p. 12) aponta que “a observação em que o professor tem a possibilidade de selecionar tanto o foco da observação como a pessoa que considera mais qualificada para observar e apoiar seu desenvolvimento profissional. Pretende-se a criação de um

clima de respeito, apoio e desenvolvimento mútuos”. Giovanni (2015) confirma que respeitar a vontade dos professores contribui para um clima de confiança e desvincula a ideia da observação como vigilância.

O blog Quedu (30/04/2015) publicou matéria que indica os cuidados que o coordenador deve ter antes de realizar a observação precisa primeiramente combinar esse momento com o professor estabelecendo qual será o foco da observação. Pode parecer estranho o fato da combinação prévia, porém, devemos lembrar que estamos falando de uma observação de sala de aula voltada para reflexão da prática pedagógica e não como um momento de fiscalização. Essa é a primeira mudança na postura do observador, ou seja, ele terá uma entrada negociada com o observado. O professor determinará qual o melhor momento para que o coordenador acompanhe sua aula, por quanto tempo fará e com qual objetivo. É importante que o professor diga qual a dificuldade encontra e em que gostaria de ser auxiliado. Por exemplo, digamos que o professor esteja encontrando dificuldade no trabalho com produção de textos, tem percebido que apesar de suas tentativas os alunos continuam produzindo textos com pouca qualidade e gostaria de investir nessa questão. Sendo assim, o coordenador entrará em sala de aula no dia e horário que o professor estará trabalhando produção de textos com os alunos. Esse será o foco do observador.

Watson-Davies (2009) apud Reis (2011) sugere que a observação e a reflexão se centre em dois aspectos: um, em que se pretende que o professor melhore suas competências e outro em encorajá-lo a desenvolver novas práticas pedagógicas.

O fato de o professor saber a intenção do coordenador pedagógico pode fazer com que ele prepare a melhor aula? Com certeza sim e isso não diminui o resultado da ação de observação como aponta Reis (2011)

É evidente que as aulas observadas, por mais tranquilidade que o professor aparente, nunca constituem “aulas normais”. Geralmente o professor recorre às metodologias e às atividades com as quais se sente mais à vontade, tentando evidenciar as suas melhores competências. Por vezes, as atividades para as aulas observadas são selecionadas com base em critérios de comodidade para o professor e não nas necessidades dos alunos. Contudo, 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 efetuada exclusivamente devido à presença do mentor ou supervisor, pode contribuir um passo interessante no desenvolvimento profissional do professor, nomeadamente, pela reflexão que proporciona as suas práticas. (REIS, 2011, p. 9)

É importante que o coordenador estabeleça com o professor o momento ideal e o foco da observação para ir estabelecendo uma parceria e para que o professor não se sinta invadido em seu espaço. Após esse momento em que o coordenador já tem clareza do que vai observar é preciso que treine o seu olhar. Com certeza, ao adentrar a sala de



aula muitas coisas acontecerão e isso poderá desviar o foco do observador. Para que isso não aconteça é preciso que o observador tenha um olhar isento de julgamentos, ele vai observar fatos, não está ali pra julgar se o acontecido está certo ou errado. Precisa se ater ao seu foco principal. Giovanni e Tamassia (2015) reforçam essa ideia dizendo que o olhar precisa ser educado, sem julgamento, buscando entender o que há por trás de cada ação e o que pode ser melhorado.

Para auxiliar o coordenador a não se desviar do foco da observação os autores Giovanni e Tamassia (2015) e Reis (2011) sugerem que seja utilizado um protocolo de observação que o ajudará a definir o que se pretende com a ação. Existem diferentes tipos de instrumentos de observação dependendo da intenção do observador. Reis (2011) sugere vários estilos de protocolos:

- Grelha de observação com fim aberto: é um registro que marca o tempo de 5 em 5 minutos e o coordenador vai anotando os acontecimentos detalhadamente.

- Grelha de observação com fim (semi) aberto: nesse tipo de registro é utilizado para observação de professores iniciantes ou em estágio. Trata dimensões como o planejamento da aula, a metodologia utilizada, a gestão do tempo e interação entre professor-aluno. Pode ser feita com itens ou perguntas.

- Lista de verificação: neste caso o coordenador elabora uma lista com aspectos que pretende observar e vai ticando durante a observação caso perceba que aquele comportamento ou ação foi desenvolvido pelo professor.

- Grelha de observação do tipo de perguntas e tarefas propostas: esse instrumento permite verificar o tipo de pergunta e propostas de atividades o professor propõe aos seus alunos estabelecendo quais as competências e habilidades o docente está exigindo dos seus alunos.

- Escala de classificação: utiliza-se uma escala de nível que identifica características ou qualidades do professor observado. É dividida em itens que se pretende observar e trás uma pergunta pra cada item que deverá ser respondida de acordo com a escala sendo o 1 para insatisfatório, o 2 para abaixo da média, o 3 para na média, 4 para acima da média e 5 para excelente ou outro tipo de escala que se deseje usar.

- Grelha de observação focada: este instrumento tem uma intenção bem definida, permite que o coordenador observe se determinados comportamentos acontecem e com que intensidade. Utiliza-se perguntas e uma escala – nada evidente, algo evidente e bem evidente.

- Mapa de registro: esse instrumento é utilizado quando se pretende observar a movimentação do professor em sala de aula ou outras situações como o tempo gasto com atividades em grupos, ou com atendimento individual dos alunos, o controle da

turma e autonomia dos alunos.

Esses protocolos auxiliam o observador a manter seu foco e se ater ao que pretende analisar. Pode ser criado pelo coordenador também desde que o atenda nesse sentido.

Ao elaborá-lo, deve-se ficar atento para alguns pontos: a organização do ambiente onde ocorrerá a ação pedagógica, que pode ser a sala de aula ou outro; a apresentação da proposta apresentada; as atividades desenvolvidas; o tempo gasto com cada uma delas; a forma como os alunos desenvolveram e o desfecho da aula. Tudo isso a fim de criar um clima propício para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. (GIOVANNI & TAMASSIA, 2015, p. 152)

Quanto tempo é preciso para realizar uma observação? Como sabemos que não é uma situação confortável para o professor ela deve ocorrer em menor tempo possível. Reis (2011) “a duração das sessões informais costuma variar entre três e quinze minutos. As sessões formais, com um foco específico de observação bem definido, podem durar entre dez minutos – caso do learning walk (Marsh et al 2005) até uma aula inteira.”

O que fazer após a observação?

Terminada a observação passamos para o passo seguinte que é um dos momentos mais importantes: o feedback ao professor. Nessa ocasião o coordenador vai levar o professor a refletir sobre o que foi observado. Tamassia (2011) aponta que é nesse momento que o coordenador vai contribuir para a reflexão da prática do professor cumprindo seu papel de professor mais experiente.

Reis (2011) aponta que “o feedback constitui um aspecto essencial de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores baseado na observação e discussão de práticas letivas.” Nesse sentido, o coordenador pedagógico precisa estar preparado para conversar com o professor, uma vez que o ponto chave da observação é a forma como será conduzido esse momento para que ele propicie a reflexão crítica do professor observado.

Um feedback mal pensado pode levar a baixo as expectativas da prática de observação e desencadear um processo de resistência e descrédito do processo, por isso precisa ser um momento construtivo como aponta Reis (2011):

O feedback construtivo proporcionado depois da observação constitui uma componente decisiva do processo supervisivo que pode ter um forte impacto no desenvolvimento profissional dos professores. A observação de aulas tem pouco valor formativo se não for seguida de momentos entre o mentor ou supervisor e o professor nos quais se discuta e se reflita criticamente sobre os acontecimentos observados, se identifiquem aspectos positivos a manter e aspectos a melhorar e se definam objetivos a atingir e estratégias a experimentar nas sessões seguintes. (REIS, 2011, p. 57)

É importante que a conversa comece pontuando aspectos positivos da aula do

professor para ir abrindo espaços para questões mais delicadas. O observador pode usar algumas habilidades comunicativas que leve o professor a refletir sobre suas ações, como, indica o site Quedu (30/04/2015) o uso de paráfrases para verificar se realmente compreendeu o que o outro disse e o uso de perguntas esclarecedoras que permitem compreender melhor determinada situação. Com essas habilidades o coordenador pode levar o professor a perceber suas ações e ele próprio pensar em outras estratégias. Por exemplo, perguntar: “Você considera que cumpriu o objetivo da aula? Porque sim? Porque não? O que você faria diferente? Qual foi seu objetivo ao convidar determinado aluno a ir ao quadro negro? Essa técnica cumpriu o objetivo que você desejava? São perguntas que vão abrindo espaço para várias reflexões. O coordenador não precisa dizer diretamente o que percebe como um ponto de aprimoramento pode ir levando o professor a perceber que sua ação pedagógica pode ser melhor.

Ao final do feedback o coordenador deve auxiliar o professor com sugestões por escrito e combinar uma nova sessão se for o caso. Se o processo de observação não agregar nada a prática do professor esse não será o processo como válido. Agora se ele percebe que essa ação permite que ele amadureça profissionalmente, que faz com que ele tenha um olhar diferente sobre sua prática isso fortalece uma relação de parceria com seu formador.

## **METODOLOGIA**

### **2.1 Contexto Escolar**

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Classe Luz, localizada em Samambaia - DF. A comunidade foi formada por famílias oriundas de invasões e de áreas de risco da Fercal, Varjão, Ceilândia e de Samambaia, todas regiões administrativas do Distrito Federal. Elas foram retiradas, pelo Governo do Distrito Federal, de assentamentos ilegais nos locais citados e encaminhados à Expansão da Samambaia Norte, compreendida entre as quadras 800 e 1000. A escola atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), possui aproximadamente 760 alunos (entre 6 e 15 anos) e funciona nos turnos matutino (7h30 às 12h30) e vespertino (13h às 18h).

### **2.2 Organização do Ambiente Físico**

A estrutura física da escola é composta de 15 salas de aula; 10 banheiros (04 para alunos, 02 para alunos com necessidades educacionais especiais – deficiência física, 04 para servidores); 01 laboratório de informática; 01 sala de leitura; 01 laboratório de Ciências; 01 cantina; 01 depósito para gêneros alimentícios; 01 depósito para material de limpeza e serviços gerais; 01 depósito para materiais pedagógicos; 01 sala para servidores; 01 sala para professores; 01 sala para coordenação; 01 copa; 01 cozinha; 01 sala para equipe pedagógica; 01 sala para equipe administrativa; 01 sala de recursos – AEE; 01 sala para SOE e SEAA; 01 secretaria escolar; 01 guarita.

A escola está construída (transitoriamente) num espaço de 6.251m<sup>2</sup>. Composta por 04 (quatro) blocos, formando um retângulo. Estando em dois blocos paralelos as salas de aula, a sala de leitura, os laboratórios de informática e ciências e os banheiros. Em outro bloco localizam-se a cantina, a sala dos servidores e os depósitos. No bloco administrativo encontram-se a secretaria, a sala dos professores, a sala de coordenação, a cozinha, a copa, as salas de recursos e de serviços especializados, as salas da Equipe Gestora.

Além do espaço destinado ao estacionamento, a escola possui um espaço gramado e uma horta localizados lateralmente a um dos blocos de sala de aula.

### 2.3 Profissionais Da Instituição

Diretor e vice-diretor; 1 supervisor; 1 chefe de secretaria; 30 professores regentes; 3 coordenadoras pedagógicas; 1 professores da sala de recursos;- 1 monitora do ensino especial;1 pedagoga; 3 auxiliares de educação; 5 auxiliares de educação serviços gerais; 7 auxiliares de educação conservação e limpeza, 3 vigilantes.

### 2.4 Sujeitos E Instrumentos Da Pesquisa

Para desenvolver esta pesquisa foi escolhido como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários para três coordenadoras pedagógicas e cinco professoras regentes, todos atuantes no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) de uma escola pública do DF. Para o desenvolvimento deste estudo foi utilizada a metodologia de abordagem qualitativa. O nome dos professores e coordenadores pesquisados foram mantidos em sigilo e neste estudo identificados como C1 a C3 (coordenadores pedagógicos) e P1 a P5 (professores) conforme os dados que se encontram no quadro a seguir.

Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa				
Professoras	Idade	Área de formação	Especialização	Tempo de SEEDF
C1	38	Pedagogia e letras	Supervisão escolar	5 anos
C2	40	Pedagogia		3 anos
C3	29	Pedagogia e letras	Orientação educacional	4 anos
P1	42	Pedagogia	não	2 anos
P2	31	Letras inglês	não	6 anos
P3	37	Pedagogia	Psicopedagogia	6 anos
P4	33	Pedagogia	não	4 anos
P5	22	Pedagogia	Gestão Escolar	5 meses

**Quadro 1:** Caracterização dos sujeitos da pesquisa

**Fonte:** pesquisa de campo

## ANÁLISE DOS DADOS

As coordenadoras pedagógicas desta pesquisa responderam a um questionário com 8 (oito) questões abertas com o objetivo de analisar a visão sobre a formação de professores e especificamente verificar a opinião e possível prática sobre a observação de sala de aula como ferramenta na formação de professores.

### 3.1 Questionário Dos Coordenadores

<b>Questão 1:</b> Em sua opinião qual é o papel do coordenador pedagógico na formação de professores?	
C1	Orientar, intervir e reorientar a organização das práticas pedagógicas.
C2	Assessorar o professor no dia a dia e acompanhar a execução do planejado.
C3	A coordenação tem como principal atribuição a assistência pedagógica – didática dos professores afim de melhorar a qualidade do ensino, auxiliando-os a administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos, além de contribuir com a formação dos professores durante o ano letivo.

**Quadro 2:** O papel do coordenador pedagógico

**Fonte:** pesquisa de campo

De acordo com as respostas os coordenadores consideram que sua função está atrelada a orientação e intervenção (C1) ao acompanhamento, assessoramento (C2) e o sujeito C3 destaca a importância da formação dos professores como função do coordenador. Gouveia e Placco (2015) reforçam essa ideia da formação:

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação, pois ele é considerado peça chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas. Ou seja, é o coordenador que está na escola, ao do professor, e pode concretizar um boa parceria de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola. (GOUVEIA & PLACCO, 2015, p. 70)

Podemos observar que apenas um dos coordenadores citou a questão da formação dos professores como parte das suas atribuições. Isso não significa que os outros não façam, mas pode nos sinalizar que talvez seja uma ação que precisa ser fortalecida no grupo. O coordenador como peça chave na formação e sendo o

profissional que conduz o horário de coordenação precisa ter a formação como foco para que de fato ela ocorra nas escolas.

<b>Questão 2:</b> Quais ações você desenvolve com o objetivo de formar os professores?	
C1	Entrei na coordenação em julho e ainda não vivenciei atividade de formação.
C2	Neste ano houve apenas um momento de formação para professor em que toda equipe participou, onde o tema era produção de texto. Agora eu tenho dificuldades quanto à formação de professores, me sinto insegura quanto a isso.
C3	Atualmente estou em aperfeiçoamento na área, desenvolvi poucas atividades com esse objetivo na escola. Tenho receio em formar professores devido a aceitação dos mesmos em relação a essa prática.

**Quadro 3:** O coordenador e a formação de professores

**Fonte:** pesquisa de campo

Fica muito nítida a falta de preparo do coordenador para atuar como formador de professores. Fato percebido na resposta de C2 “me sinto insegura” e C3 “tenho receio em formar professores”. Isso fala de uma questão de formação para atuar na função de coordenador e nos faz refletir sobre o tipo de preparo que esse profissional recebe se na maioria dos casos são professores que saem da sala de aula e assumem a função de coordenador e vão aprendendo no dia a dia o papel que lhe cabe. Nesse sentido, Garrido (2015) aponta que o coordenador também precisa ser formado, pois ele é o agente de transformação dentro da escola e também precisa de um espaço coletivo que o apoie, em que ele possa dividir as angústias e experiências.

<b>Questão 3:</b> Quais ações você desenvolve com os professores que demonstram dificuldades na prática da sala de aula?	
C1	Não respondeu
C2	Pesquisei dentro do tema da aula que vai ministrar, busco textos, vídeos e jogos
C3	Quando solicitada procuro ajudar da melhor maneira possível, como por

	exemplo, conversando com os alunos. Sou pouco solicitada pelos professores com dificuldades em sala.
--	--

**Quadro 4:** O coordenador e apoio aos professores

**Fonte:** pesquisa de campo

Podemos perceber que o coordenador está disponível para auxiliar a prática pedagógica do professor na resposta de C2 “pesquise, busco” e C3 “procuro ajudar da melhor maneira possível”, porém C3 aponta que é pouco solicitada pelos professores e isso pode nos indicar que talvez o coordenador não tenha uma atuação significativa no que se refere ao apoio à prática pedagógica dos professores. Domingues (2014) destaca o papel da coordenação pedagógica no acompanhamento sistemático da ação docente considerando a relação entre o fazer e a reflexão sobre a prática educativa. Sendo assim, cabe ao coordenador articular o Projeto Político Pedagógico da escola com as demandas relacionadas ao acompanhamento da prática pedagógica.

<b>Questão 4:</b> Você já realizou observação de sala de aula de algum professor?	
C1	Não. Acho que deve ser conversado antes e que deve ser solicitada pelo professor. Jamais imposta.
C2	Não. Ainda não tenho opinião formada sobre o assunto.
C3	Ainda não, mas um coordenador já observou minha aula e não gostei da experiência, me senti vigiada, fiquei nervosa, mesmo sabendo que o objetivo dessa prática é auxiliar o professor em seu trabalho pedagógico.

**Quadro 5:** O coordenador e a prática de observação de sala de aula

**Fonte:** pesquisa de campo

Parece-nos que essa prática de observação de sala de aula ainda está distante da realidade dos coordenadores pedagógicos. Adentrar a sala de aula do professor parece um desafio o qual os profissionais da coordenação ainda não se propuseram a atrever-se. A resposta de C2 “não tenho opinião formada sobre o assunto” demonstra que essa prática não faz parte do cotidiano e que o profissional nem ao menos parou para refletir sobre a sua importância. O sujeito C3 demonstra que já vivenciou e que não gostou da experiência e isso pode reforçar sua visão de observação como algo negativo.



Desmistificar a visão da observação como algo negativo e carregado de avaliação deve ser algo feito pelo próprio coordenador pedagógico, porém para que isso aconteça é preciso que esse profissional conheça a importância dessa prática, que ressignifique em seu grupo de professores a relação entre o coordenador e o professor como sujeitos que buscam a melhoria da qualidade em educação e que juntos refletem e agem sobre a prática pedagógica.

<b>Questão 5:</b> Em sua opinião, quais benefícios traria a prática de observação de sala de aula para o seu trabalho?	
C1	Auxiliar no redimensionamento das práticas pedagógicas.
C2	Ainda não tenho uma opinião formada sobre o assunto.
C3	Como coordenadora a observação de sala de aula seria importante para avaliar a didática do professor e assim contribuir, se preciso, para uma melhoria em suas aulas.

**Quadro 6:** Benefícios da observação de sala na visão do coordenador

**Fonte:** pesquisa de campo

Ainda que demonstrem pouco conhecimento sobre o tema os coordenadores apontaram benefícios sobre a prática de observação: C1 “auxiliar no redimensionamento das práticas pedagógicas” e C3 “avaliar a didática do professor e melhorar suas aulas”. Mesmo não tendo clareza de como se utiliza essa ferramenta na formação dos professores os profissionais percebem que de alguma forma teriam uma clareza maior sobre as potencialidades e questões de aprimoramento dos docentes e poderiam auxiliá-los mais pontualmente.

<b>Questão 6:</b> Em sua opinião, quais as dificuldades encontradas para realizar a prática de observação de sala de aula?	
C1	A resistência do professor em permitir as observações em sua sala.
C2	A resistência do professor.
C3	A aceitação dos professores em receber o coordenador ou diretor em sua sala.

**Quadro 7:** Dificuldades para realizar a observação de sala na visão do coordenador

**Fonte:** pesquisa de campo

Por não serem profissionais que utilizam a ferramenta de observação de sala de aula na formação dos seus professores os coordenadores pesquisados enfatizam que seu maior desafio é a resistência do professor em aceitar ser observado, porém como vimos na questão 4 nenhum desses coordenadores realizaram essa prática e não podemos afirmar se foi por negação ao acesso ou por não terem tentado encontrar algum professor que se dispusesse.

<b>Questão 7:</b> Você se sente preparado (a) para realizar a observação de sala de aula?	
C1	Ainda não. Preciso estar preparada para executar as observações. Acho que é necessário fazer um trabalho de conscientização com o professor mostrando os benefícios de tal prática.
C2	Não. Sinto dificuldades quanto a aceitação do professor.
C3	Não, pois ainda preciso me aperfeiçoar e estar mais preparada para a realização desta prática.

**Quadro 8:** Preparo do coordenador para realizar a observação de sala de aula **Fonte:** pesquisa de campo

Essa questão reforça a anterior no sentido que demonstra o receio do coordenador pedagógico em realizar a observação de sala como mostra C1 “preciso estar preparada”, C2 “sinto dificuldades na aceitação do professor” e C3 “ainda preciso me aperfeiçoar e estar mais preparada”. Provavelmente um profissional que sente inseguro em realizar determinada ação não vai se desafiar sem que tenha um preparo para a ação.

<b>Questão 8:</b> Você já recebeu alguma formação sobre a prática de observação de sala de aula? Como foi?	
C1	Não.
C2	Não.

C3	Até o momento não.
----	--------------------

**Quadro 9:** O coordenador e a formação para a observação de sala de aula **Fonte:** pesquisa de campo

Nenhum dos coordenadores pedagógicos recebeu qualquer tipo de formação sobre a temática debatida neste estudo e isso pode explicar um pouco do receio em utilizar a ferramenta de observação na formação dos professores. De fato observar a aula não é uma tarefa que pode ser feita de qualquer maneira, realmente é preciso um conhecimento sobre o porquê, o como e quando fazer. Nesse sentido, o formador também precisa de formação.

### 3.2 Questionário Dos Professores

Os professores (as) desta pesquisa responderam a um questionário com 6 (seis) questões abertas com o objetivo de analisar a visão destes sobre a prática de observação de sala de aula.

<b>Questão 1:</b> Qual é o papel do coordenador pedagógico na formação de professores?	
P1	Promover meios (textos, oficinas, material pedagógico e sugestões de atividades) para direcionar a prática pedagógica e manter a unicidade.
P2	Contribuir e compartilhar experiências a fim de permitir ao professor o conhecimento de realidades pedagógicas diversas.
P3	Promover coletivamente estudos, oficinas, leituras dirigidas e elaboração de estratégias que auxiliem nas demandas da escola. Essas atividades devem ser planejadas com toda equipe.
P4	Trazer experiências e dar suporte ao professor no seu dia a dia dentro da escola.
P5	O papel do coordenador é de extrema importância para os professores principalmente para auxiliar e facilitar o trabalho do professor em sala de aula.

**Quadro 10:** O papel do coordenador na visão dos professores **Fonte:** pesquisa de campo

Os professores demonstraram perceber os coordenadores pedagógicos como responsáveis pela formação e apoio ao corpo docente. Na visão de P1 o coordenador “direciona a prática pedagógica, P2 enfatiza que o CP “contribui e compartilha experiências” e P3 afirma que “promove coletivamente estudos” ainda P4 que “dá

suporte ao professor”. Nesse sentido, a visão dos professores coadunam com a ideia de Domingues sobre a função do coordenador (2014):

Vale destacar que a coordenação pedagógica, cujo papel está pautado pelo acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores, possui uma série de atribuições, normalmente descritas no regimento das escolas, entre as quais: responder pelas atividades pedagógicas da escola, acompanhar na sala de aula a atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos, discutir o projeto político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas, organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico, atender a pais e alunos em suas dificuldades; propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola. (DOMINGUES, 2014, p. 15)

São inúmeras as funções do coordenador pedagógico e a formação em serviço é reconhecida como uma tarefa importante pelos professores pesquisados.

<b>Questão 2:</b> Em quais momentos você percebe que a ação do coordenador pedagógico auxilia na sua formação?	
P1	Quando observa a prática e sugere pela vivência ou pelos estudos teóricos o que melhor se adequa as situações.
P2	No momento em que práticas eficazes e pontuais são apresentadas por ele.
P3	Quando orienta estratégias para trabalhar alguns conteúdos.
P4	No momento do planejamento e escolhas de ações pedagógicas.
P5	Com as experiências em atividades e métodos de aprendizagem, auxiliando também no planejamento.

**Quadro 11:** As ações do coordenador que auxiliam na formação do professor **Fonte:** pesquisa de campo

Nas respostas dos sujeitos pesquisados percebemos que as ações do coordenador pedagógico que são consideradas como apoiadoras para formação do professor estão voltadas para práticas de sala de aula como apontam P1 “quando observa a prática e sugere...” ; P2 “apresenta práticas eficazes e pontuais”; P3 “orienta estratégias para trabalhar conteúdos; P4 “no momento do planejamento” e P5 “com experiência em atividades e métodos”. Parece-nos que os professores esperam do PC um apoio efetivo que favoreça sua prática pedagógica e facilite a busca por soluções pedagógicas e isso exige de alguma forma que o coordenador tenha uma experiência e formação consistente e que o professor compreenda que esse profissional não vai ter resposta para

todas as questões, porém, que é a parceria entre coordenador e professor que vai fortalecer as práticas pedagógicas na escola como aponta Lima e Santos (2007, p. 87) “coordenador e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa.”

<b>Questão 3:</b> Quando você está com alguma dificuldade na sua prática de sala de aula você recorre ao coordenador pedagógico? Você é auxiliado? Como?	
P1	Sim. Com sugestões de como realizar determinado conteúdo ou rendimento individual dos alunos.
P2	Algumas vezes sim, mas na maioria das vezes recorro a um colega da mesma série. Quando procuro o coordenador sempre sou auxiliado com ideias e materiais.
P3	Sim. Indispensável para percebermos nossos erros e dificuldades e onde podemos aprimorar.
P4	As vezes, pois em certos momentos ele está exercendo outras funções.
P5	Quase sempre sim, minhas dúvidas são sanadas e o trabalho é melhor desenvolvido.

**Quadro 12:** O coordenador e o auxílio ao professor

**Fonte:** pesquisa de campo

Podemos observar que a maioria dos professores pesquisados disse recorrer ao coordenador pedagógico quando sentem alguma dificuldade, já P2 relata que prefere recorrer a um colega da mesma série e P4 diz que às vezes recorre pelo fato de o PC assumir outras funções. Estabelecer a parceria entre PC e professor não é uma tarefa fácil e é um dos grandes desafios do professor coordenador como aponta Couto (2011) “... uma de nossas maiores dificuldades é criar condições para que os professores e coordenadores aprendam a trabalhar em conjunto para que os alunos aprendam.”

**Questão 4:** O coordenador já realizou observação da sua prática de sala de aula? O que você pensa sobre essa prática?

P1	Sim. É bastante produtiva e positiva, pois pode sugerir com propriedade o que se pode melhorar e o que implementar para dinamizar a aula.
P2	Não. Tudo depende da intencionalidade. Se a intenção for auxiliar a prática do professor eu considero válida. Se a intenção for fiscalizar e somente apontar as falhas do professor, considero desagradável e impertinente.
P3	Sim. Indispensável para percebermos nossos erros e dificuldades e onde podemos aprimorar.
P4	Não. Acho necessário, pois o coordenador necessita conhecer a realidade de cada turma para realizar as intervenções adequadas.
P5	Não. Essa prática pode resultar no travamento do professor em sala de aula, acarretando em um envergonhamento e um rendimento menor em aprendizagem.

**Quadro 13:** A percepção dos professores acerca da observação de sala de aula

**Fonte:** pesquisa de campo

Dos cinco professores pesquisados apenas dois já vivenciaram a prática da observação de sala de aula, são eles P1 e P3 e os dois sujeitos demonstram uma percepção positiva sobre a experiência: “é bastante produtiva e positiva”; “indispensável para percebermos nossos erros e dificuldades”. Os sujeitos P2 e P4 apesar de não terem vivenciado a prática de serem observados demonstram reconhecer a importância dessa ferramenta desde que não tenha a intenção de fiscalizar o professor. Já P5 demonstra um sentimento negativo e certa rejeição inclusive considerando a possibilidade de acarretar um baixo rendimento no processo ensino-aprendizagem.

Interessante observar que os sujeitos que vivenciaram a prática de observação de sala com intenção formativa demonstram uma percepção positiva enquanto os professores que não vivenciaram aparentam certo receio dessa ação. Apesar de ainda não ser uma ferramenta muito utilizada pelo PC principalmente pela resistência de alguns professores Giovanni destaca que:

Essas observações favorecem não só o acompanhamento e uma orientação mais próxima para os profissionais que apresentam dificuldades na organização do trabalho pedagógico com os alunos, mas também a possibilidade de encontrar boas práticas que podem e devem ser compartilhadas com outros professores da escola. GIOVANNI (2015, p.148)

Podemos perceber que a observação de sala de aula ainda é uma ação que precisa ser desmistificada, pois ainda é vista por alguns professores como algo que não vai agregar a sua prática pedagógica.

<b>Questão 5:</b> Você permitiria que um coordenador observasse sua aula? Justifique	
P1	Sim, mesmo ficando algumas vezes constrangida ainda é benéfica porque pode-se ressaltar estratégias utilizadas e sugerir outras.
P2	Se a intenção for me auxiliar sim.
P3	Claro. Porque a visão do observador nos permite aprimorar as intervenções, estratégias e até mesmo a postura.
P4	Sim, para intervir quando necessário.
P5	Sim, pois ele poderia auxiliar em casos extremos e dar sugestões para a melhoria da postura do professor.

Quando perguntados se permitiriam que o coordenador observasse sua aula todos os sujeitos disseram que sim, até mesmo P5 que havia se manifestado com uma visão negativa sobre essa ferramenta. Parece-nos que todos buscam o auxílio para aprimorar sua prática pedagógica e veem nesta ferramenta esta possibilidade.

<b>Questão 6:</b> Em sua opinião, quais os benefícios a observação de sala de aula traria para a sua formação?	
P1	Sugestões de atividades, estratégias e intervenções.
P2	Enriquecimento da prática pedagógica.

P3	Busca de estratégias diferenciadas.
P4	Contribuição para o melhor desenvolvimento na prática pedagógica.
P5	Iria contribuir para um melhor aproveitamento e rendimento do professor em sua sala de aula e na sua prática pedagógica.

Os professores pesquisados destacaram os benefícios da observação de sala de aula, sendo P1 “sugestões de atividades e estratégias”; P2 “enriquecimento da prática pedagógica”; P3 “busca de estratégias diferenciadas”; P4 “desenvolvimento da prática pedagógica” e P5 “melhor aproveitamento e rendimento do professor na sua prática pedagógica. Sendo assim, podemos perceber que todos os professores conseguem enxergar benefícios nesta ferramenta e compreendem as contribuições para sua formação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação de sala de aula como ferramenta de formação de professores para o coordenador pedagógico foi tratada neste trabalho com o intuito de disseminação desta prática e apoio aos coordenadores, uma vez que pode auxiliar no seu trabalho de formação docente.

Os autores que embasaram a fundamentação teórica deste estudo refletem sobre a importância da observação da aula e o quanto ela pode ser valiosa se utilizada da maneira adequada, ou seja, em parceria com os professores, estabelecendo uma troca de experiências entre coordenador e professor em prol de uma prática pedagógica efetiva e que alcance resultados positivos na aprendizagem dos alunos.

Foi possível perceber durante a pesquisa que os coordenadores pedagógicos ainda sentem dificuldades em desenvolver a formação de professores, mesmo nos momentos coletivos e quando se fala da formação individualizada esse impasse é ainda maior. Estabelecer uma parceria com os professores que permita o acesso livre do coordenador na sala de aula ainda é uma barreira a transpor.

Os professores pesquisados demonstraram abertura para que a observação de sala de aula aconteça desde que seja uma prática que acrescente conhecimento a sua prática e que não esteja atrelada a avaliação, por sua vez, os coordenadores não percebem essa disponibilidade no dia a dia. A observação da aula constitui uma possibilidade de apoio ao coordenador que permite um acompanhamento adequado as necessidades reais dos professores, porém, ainda precisa ser desmistificada nas escolas e o próprio coordenador pedagógico precisa ser preparado para essa ação. O coordenador pedagógico precisa de formação, necessita conhecer as possibilidades de atuação e importância do seu papel.

Este estudo pretendeu disseminar a prática de observação da aula como uma prática interessante que pode auxiliar no desenvolvimento de professores uma vez que permite a reflexão sobre a ação e o apoio do coordenador pedagógico como profissional que investiga, se envolve e busca soluções pedagógicas juntamente com o professor.

Por vezes, ao falarmos em formação de professores os coordenadores referem-se ao momento de coordenação pedagógica coletiva, onde são desenvolvidos temas em conjunto e oficinas que pretendem melhorar a prática pedagógica e percebemos que a coordenação pedagógica individual é pouco trabalhada. O coordenador pedagógico percebe as necessidades de formação do grupo como um todo, porém, encontra dificuldades em captar as necessidades individuais de cada docente. É nítido que ainda existe uma barreira entre a sala de aula e qualquer figura da escola (coordenador pedagógico, diretor, vice-diretor) que pretenda adentrar neste espaço.

Não estamos aqui minimizando a importância da coordenação pedagógica coletiva, o que queremos é ressignificar os momentos individuais. Na resposta dos sujeitos pesquisados percebemos que há um desejo de que sejam auxiliados em suas dificuldades e esperam isso da figura do coordenador pedagógico que se sente inseguro e despreparado para tal. Para que de fato isso aconteça é preciso mudança de postura e formação também para quem forma.

Clementi (2001) destaca que “a formação na ação acontece quando professores e coordenadores atuam como parceiros, agindo conjuntamente nas decisões correspondentes às necessidades identificadas por eles próprios.” Nesse sentido, este estudo contribui para a essa reflexão, uma vez que enfatiza a importância do coordenador pedagógico atuar na formação individual dos professores e em utilizarem a ferramenta de observação de sala de aula como apoio neste objetivo.

Quando o coordenador pedagógico consegue estabelecer essa parceria com os professores, a ponto de adentrar sua sala de aula e conhecer de fato a prática pedagógica efetiva ele abre um leque de possibilidades de atuação.

Retomando os autores aqui apresentados podemos afirmar que a observação de sala é uma ferramenta de formação interessante para o coordenador pedagógico, porém precisa de objetivos claros e ainda é um desafio para os professores e coordenadores.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Supervisão da Prática Pedagógica - uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. Editora Almedina, 2 edição, 2007.

DOMINGUES, Isaneide: **O coordenador Pedagógico: E a formação contínua do docente na escola**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

[http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias\\_296377.shtml](http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296377.shtml) / acesso dia 20/10/2015

<http://blog.qedu.org.br/blog/2015/04/30/o-coordenador-pedagogico-deve-observar-a-sala-de-aula/> acesso em 24/10/2015

<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/como-fazer-observacao-sala-aula-574428.shtml> / acesso em 23/10/2015

<http://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-37/observacao-como-instrumento-de-trabalho/> acesso em 10/10/2015

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2003.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo, Curitiba, 2009.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 2ª Edição. São Paulo: Atlas, 1990.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica: ciência e conhecimento científico; métodos científicos; teoria, hipóteses e variáveis; metodologia jurídica**. São Paulo: Atlas, 2009

PLACCO, Vera M.N. de S.; SILVA, Sylvia H. S. da. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas**. In. BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira(Org). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. 4. Ed. São Paulo: Loyola,2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. Clementi, Nilba – A voz dos outros e a nossa voz.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. Laurinda Ramalho de Almeida, Vera Nigro de Souza Placco (org).

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico: e a formação docente.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. Eliane Bambine Gorgueira Bruno, Laurinda Ramalho de Almeida, Luiza Helena da Silva Christov (org).

\_\_\_\_\_. **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas.** 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. Mary Rangel (org)

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação docente.** Lisboa, Ministério da Educação, Conselho Científico para Avaliação de Professores, 2011.

TAMASSIA, S. A. S. **Ação da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores no ensino fundamental I: desafios e possibilidades.** Dissertação (Mestrado). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica, 2011.

## APÊNDICES



O presente questionário é parte integrante de uma pesquisa na área de Especialização em Coordenação Pedagógica e tem por objetivo analisar o papel do coordenador na formação de professores. As questões abertas permitem comentar o que julgar pertinente. Obrigada por sua contribuição.

Atenciosamente,

Fabírcia Estevão da Silva

## QUESTIONÁRIO

Tempo de experiência como professora \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na SEEDF \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Área de Formação: \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

1. Em sua opinião qual é o papel do coordenador pedagógico na formação de professores?

---

---

---

---

---

2. Em quais momentos você percebe que a ação do coordenador pedagógico auxilia na sua formação?

---

---

---

---

3. Quando você está com alguma dificuldade na sua prática de sala de aula você recorre ao coordenador pedagógico? Você é auxiliado? Como?

---

---

---

---

4. O coordenador pedagógico já realizou observação da sua prática de sala de aula? O que você pensa sobre essa prática?

---

---

---

---

---

5. Você permitiria que um coordenador observasse sua aula? Por que?

---

---

---

---

---

6. Em sua opinião, quais os benefícios a observação de sala de aula traria para sua formação?

---

---

---

---



O presente questionário é parte integrante de uma pesquisa na área de Especialização em Coordenação Pedagógica e tem por objetivo analisar o papel do coordenador na formação de professores. Trataremos da observação de sala de aula realizada com o intuito de reflexão junto ao professor sobre a prática da sala de aula. As questões abertas permitem comentar o que julgar pertinente. Obrigada por sua contribuição.

Atenciosamente,

Fabrcia Estevão da Silva

### QUESTIONÁRIO

Tempo de experiência como professora \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na SEEDF \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Área de Formação: \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_

1. Em sua opinião qual é o papel do coordenador pedagógico na formação de professores?

---

---

---

---

---

2. Quais ações você desenvolve com o objetivo de formar os professores?

---

---

---

---

3. Quais ações você desenvolve com os professores que demonstram dificuldades na sala de aula?

---

---

---

---

4. Você já realizou observação da sala de aula de algum professor? O que você pensa sobre essa prática?

---

---

---

---

5. Em sua opinião, quais benefícios traria a prática de observação de sala de aula para seu trabalho?

---

---

---

---

6. Em sua opinião, quais as dificuldades encontradas para realizar a prática de observação de sala de aula?

---

---

---

---

7. Você se sente preparado (a) para realizar a observação de sala de aula? Justifique.

---

---



- 
- 
8. Você já recebeu alguma formação sobre a prática de observação de sala de aula?  
Como foi?
- 
- 
-