

Anna Paula Barreira Araújo

**PERCEÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A ESTRATÉGIA DE OBSERVAÇÃO
DE AULA PARA A MELHORIA DA SUA PRÁTICA**



Porto, 2018

Anna Paula Barreira Araújo

**PERCEÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A ESTRATÉGIA DE OBSERVAÇÃO
DE AULA PARA A MELHORIA DA SUA PRÁTICA**



Porto, 2018

Anna Paula Barreira Araújo

**PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE A ESTRATÉGIA DE OBSERVAÇÃO
DE AULA PARA A MELHORIA DA SUA PRÁTICA**

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para *obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação ramo Administração Escolar e Administração Educacional*, sob orientação da Professora Doutora Fátima Coelho.

RESUMO

O processo de formação de professores é algo imprescindível e complexo tanto no início da carreira do docente, mas também no decorrer de todo o percurso de sua vida profissional.

Com este trabalho, pretende-se compreender de que forma o professor considera que a estratégia de observação de aulas contribui para a melhoria da sua prática pedagógica tendo como linha de partida o ponto de vista dos docentes que lecionam em duas escolas particulares do Brasil, objetivando compreender se a prática de observação de aula pode conduzir o professor a uma dimensão reflexiva e formativa da sua prática.

Para atingir os objetivos pretendidos, foram realizados 2 *focus group* com professores de duas escolas, tendo no total, participado 9 docentes que lecionam no Ensino Fundamental I – anos iniciais - Educação Básica. Utilizou-se um Guião construído com base na literatura e validado por peritos na área

Concluiu-se que os professores reconhecem a prática de observação de aulas como uma estratégia para o seu desenvolvimento formativo, mas o desconhecimento da prática de forma estruturada inviabiliza a sua aplicação adequada e na prática a dimensão formativa fica ofuscada pela dimensão avaliativa, a partir dos feedbacks recebidos. Entendeu-se a formação dos envolvidos e o conhecimento mais profundo da estratégia um possível caminho para um processo de adoção da prática de forma mais efetiva nas escolas, pelo que após reflexão sobre os dados recolhidos se apresentou um projeto de intervenção.

Palavras-chave: Observação de Aula, Professores Reflexivos, Feedback.

ABSTRACT

The process of teacher training is essential and complex both at the beginning of the teacher's career and throughout the course of his professional life.

This work intends to understand how the teacher considers that the strategy of class observation contributes to the improvement of his pedagogical practice, starting from the point of view of the teachers who teach in two private schools in Brazil, aiming at understand if the practice of classroom observation can lead the teacher to a reflective and formative dimension of their practice.

In order to achieve the objectives, 2 *focus groups* were held with teachers from two schools. A total of 9 teachers participated in Elementary Education I - Basic Education. We used a guide based on the literature and validated by experts in the area

It was concluded that teachers recognize the practice of observing classes as a strategy for their formative development, but the lack of knowledge of the practice in a structured way makes their proper application impossible and in practice the formative dimension is overshadowed by the evaluative dimension, from the feedbacks received. The training of those involved and the deeper knowledge of the strategy were understood as a possible way for a process to adopt the practice more effectively in schools, so after reflection on the data collected, a project of intervention was presented.

Keywords: Classroom Observation, Reflective Teachers, Feedback.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Fátima Paiva Coelho pelos seus contributos e orientações que mesmo distante fisicamente me auxiliaram e fizeram refletir sobre essa pesquisa.

À minha família pelo exemplo de força e amor incondicional, principalmente à minha mãe e irmão Isaac Wilson, que são os meus sustentáculos de força e motivação maior.

À todas as professoras participantes neste estudo pela disponibilidade que demonstraram em participar e os contributos imprescindíveis para a concretização deste trabalho.

À amiga Giseli Rocha que compartilhou sonho desde o princípio.

Aos colegas de trabalho Luiz Carlos e Thamires Corga pelo inestimável apoio e por sonharem e vibrarem junto comigo.

ÍNDICE

	Pág.
RESUMO.....	4
ABSTRACT.....	5
AGRADECIMENTOS.....	6
INTRODUÇÃO.....	10
I. REVISÃO DA LITERATURA.....	12
1. Observação de Aula.....	12
1.1. Tipos de Observação.....	14
1.2. O Perfil do Observador.....	17
1.3. Feedback.....	18
2. A Estratégia da Observação de Aula e a Oportunidade de Reflexão.....	20
II. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO.....	23
III. METODOLOGIA.....	24
1. Procedimentos e Instrumentos.....	25
2. Caracterização dos Participantes.....	26
IV. APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS.....	28
1. Análise do <i>focus group</i>	28
V. PROPOSTA DE PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	43
VI. CRONOGRAMA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	45
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
ANEXOS.....	53
ANEXO 1 – Declaração de consentimento informado.....	54
ANEXO 2 – Guião para o <i>focus group</i>	55
ANEXO 3 – Transcrição dos resultados dos <i>focus group</i>	56

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Dimensão: Existência da prática de observação e observador (G1).....	29
Quadro 2	Dimensão: Existência da prática de observação e observador (G2)...	29
Quadro 3	Dimensão: Regularidade da prática (G1).....	30
Quadro 4	Dimensão: Regularidade da prática (G2).....	30
Quadro 5	Dimensão: Duração da observação de aula (G1).....	30
Quadro 6	Dimensão: Duração da observação de aula (G2).....	30
Quadro 7	Dimensão: Instrumento utilizado (G1).....	31
Quadro 8	Dimensão: Instrumento utilizado (G2).....	31
Quadro 9	Dimensão: Preparação para a observação e objetivos claros (G1).....	32
Quadro 10	Dimensão: Preparação para a observação e objetivos claros (G2).....	32
Quadro 11	Dimensão: Foco da Observação (G1).....	33
Quadro 12	Dimensão: Foco da Observação (G2).....	33
Quadro 13	Dimensão: Momento da Observação (G1).....	34
Quadro 14	Dimensão: Momento da Observação (G2).....	34
Quadro 15	Dimensão: Relevância (G1).....	35
Quadro 16	Dimensão: Relevância (G2).....	35
Quadro 17	Dimensão: Intenção do observador (G1).....	36
Quadro 18	Dimensão: Intenção do observador (G2).....	36
Quadro 19	Dimensão: Impactos na prática do professor (G1).....	37
Quadro 20	Dimensão: Impactos na prática do professor (G2).....	37
Quadro 21	Dimensão: Formação de professores (G1).....	38
Quadro 22	Dimensão: Formação de professores (G2).....	38
Quadro 23	Dimensão: Feedback (G1).....	39
Quadro 24	Dimensão: Feedback (G2).....	39
Quadro 25	Dimensão: Autoanálise e reflexão (G1).....	40
Quadro 26	Dimensão: Autoanálise e reflexão (G2).....	40

Quadro 27	Dimensão: Sugestões (G1).....	41
Quadro 28	Dimensão: Sugestões (G2).....	41
Quadro 29	Dimensão: Definição de metas (G1).....	42
Quadro 30	Dimensão: Definição de metas (G2).....	42

INTRODUÇÃO

Todo e qualquer trabalho de intervenção educativa visa especialmente colaborar para resolver uma questão, devendo o pesquisador esforçar-se por apresentar algo de relevante entendimento e solução.

Entendendo que a “função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores” (Machado & Formosinho, 2009, p. 287) e que universidades e escolas são também responsáveis pela formação do professor torna-se necessário buscar estratégias que sejam efetivas e realmente auxiliem o desenvolvimento da prática do educador.

Desde há alguns anos, trabalhando com a formação de professores, verifica-se um desconhecimento sobre a estratégia de observação de aula em seus aspectos específicos de aplicação, recolha de informações e consequente oportunidade de desenvolvimento profissional do professor. Esta pode ser uma de entre as várias estratégias eficientes para a formação de professores cada vez mais reflexivos e críticos sobre a sua prática pedagógica quando desenvolvida da maneira adequada. A educação precisa acompanhar as transformações do mundo e a escola na figura do professor possui o grande desafio de estar em constante reflexão-ação sobre as formas como desenvolver a sua aula para atingir os objetivos da formação integral dos alunos. Ou seja, o professor precisará estar em constante atualização na forma como conduz facilita o aprendizado dos alunos e quais os caminhos para atingir os seus objetivos.

Porém, verifica-se que, apesar da literatura (Antônio Nóvoa, Phillip Perrenoud, Donald Schön, Antônio Zabala) se referir à importância da formação docente e indicar algumas estratégias, estas, não são utilizadas por pura falta de conhecimento e o pior dos casos são aplicadas sem as devidas orientações resultando na não efetividade e no preconceito sobre a prática.

Em alguns países, ao cursar o ensino superior o futuro professor já vivencia práticas de observações e práticas supervisionadas por profissionais mais qualificados. A formação prática do docente inicia pela observação da vida escolar e observação das aulas, depois centraliza-se numa área de aprendizagem e é acompanhado por educadores mais experientes, adotando o modelo de docência assistida, e finda-se quando o futuro

professor assume a sala de aula por sua inteira responsabilidade (Isabel Alarcão, José Tavares, João Formosinho).

É um facto que, a temática é relativamente recente e vem sendo objeto de estudo de alguns autores (Pedro Reis, Albano Estrela, José Pacheco, Flávia Vieira) mais contemporâneos que trazem uma perspectiva cada vez mais renovada e adequada aos dias atuais.

O objetivo desta investigação é, pois, verificar qual a contribuição da estratégia de observação de aula para a melhoria da prática do professor.

Assim, este trabalho encontra-se dividido em cinco partes. Numa primeira parte pretende-se apresentar uma revisão da literatura existente relativa à temática da observação de aula, nomeadamente no que diz respeito aos tipos de observação, o perfil do observador e o feedback oferecido. Pretende-se, também, nesta primeira parte, apresentar a estratégia de observação e a oportunidade de reflexão. Na segunda parte, de cariz metodológico, definem-se as perguntas de partida e os objetivos do estudo e faz-se a caracterização dos participantes, bem como dos procedimentos e instrumentos utilizados neste estudo. Na terceira parte do projeto, apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos, no que concerne a percepção dos professores sobre a estratégia de observação de aulas. Na quarta parte, apresenta-se uma proposta de projeto de intervenção, com vista à implementação da estratégia de observação de aula nas escolas pesquisadas e o respectivo cronograma. Na quinta e última parte, procede-se às considerações finais relativas a este projeto de intervenção.

I. REVISÃO DA LITERATURA

1. A OBSERVAÇÃO DE AULA

Para Damas e De Ketele (1985, p.20) a observação é

“um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento, a investigação descritiva e a experimentação”.

Já Alarcão e Tavares (2003) definem observação como um conjunto de atividades propostas para obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com fim de, mais adiante, resultar numa análise do processo.

De acordo com Mendes, et al., (2012, p.58), “observar é algo mais que olhar, é captar significados diferentes através da visualização”

Na perspectiva de Alarcão, et al., (2008, p.45) “observar não implica apenas constatar o que se está a passar, mas também colocar questões, ou seja, demonstrar a situação. Porque é que é assim? Quais as razões? E se fosse de outra forma? ”.

Percebe-se que a definição de observação vem se transformando ao longo dos anos visto que na definição de Damas e De Ketele (1995) são apontadas a relevância às várias dimensões da observação, como a dimensão formativa, a sumativa e a investigativa, enquanto para Alarcão e Tavares (2003) e Alarcão, et al., (2008) o conceito está mais centrado na análise interpretativa e na análise do significado abordando mais a perspectiva formativa da observação.

De facto de alguns sistemas de ensino e algumas escolas associarem a observação somente à avaliação de desempenho e o carácter inspectivo desencadeia reacções negativas associadas a esta atividade. Segundo ele, a observação “desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola”. (Reis, 2011, p.11)

Notadamente durante as últimas duas décadas, tem-se verificado uma convergência internacional e nacional para perceber a observação de aulas como uma estratégia de interacção profissional, de carácter fundamentalmente formativo, centrado no

desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens (Reis, 2011).

No Brasil foi realizado de novembro de 2010 a maio de 2011 o Programa de Liderança de Gestores das Escolas Públicas, uma parceria entre o British Council, Instituto Crescer e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de colaborar para o incremento profissional dos Supervisores de Ensino e Diretores de escolas na elaboração do planejamento estratégico e na observação de sala de aula, visando a aprendizagem dos alunos. O conceito de observação de sala de aula foi introduzido com uma sensibilização sobre as questões do saber “olhar” como um exercício metodológico sistematizado, da mesma forma que o planejamento estratégico o que resultou em um “Guia de Implementação para a Equipe Gestora: como fazer observação em sala de aula e elaborar feedback”. (Dalcorso & Allan, 2010).

Na percepção de Cruz (*cit. in* Meireles, 2013, p. 26),

“o objetivo da observação de aulas só tem sentido e uma função social e profissional se promover o aparecimento de novas ideias sobre o ensino, se contribuir para o desenvolvimento de um ambiente positivo de confronto e de diálogo entre colegas”.

Segundo Estrela (1986, p.135), “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”.

Entende-se então que a observação de aula possui finalidades múltiplas e pode ser utilizada em diferentes cenários, desde a possibilidade de diagnosticar os aspectos e as dimensões do conhecimento e da prática profissional a ser desenvolvida, como adaptar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor, estabelecer as bases para uma tomada de decisão baseada a partir do processo de ensino e aprendizagem, ponderar sobre a adequação das decisões curriculares efectuadas pelos professores e, eventualmente, provocar abordagens ou caminhos alternativos, proporcionar o contacto e a reflexão sobre os potenciais e os entraves de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades e desenvolver diversas dimensões do conhecimento profissional dos professores. (Reis, 2011)

Portanto diante da diversidade de possibilidades apresentadas o conhecimento sobre a estratégia de observação de aula deve ser valorizado e vastamente utilizado com intuito de discutir sobre as informações recolhidas no ato. Essas podem se destinar a ampliar tanto os conhecimentos e as capacidades profissionais do observador como do observado,

constituindo um catalisador importante de aprendizagem e transformação da prática do professor.

Seguidamente distinguiremos os tipos de observação de aulas e suas características pois cada tipo apresenta suas intencionalidades. A utilização do tipo de estratégia mais adequada motivará resultados mais efectivos na práxis pedagógica.

1.1. TIPOS DE OBSERVAÇÃO

Dentre os métodos de observação, o informal destaca-se por ser caracterizado por visitas de curta duração do observador. Geralmente os objetivos são de: motivar os professores observados valorizando os resultados alcançados, monitorar as práticas de ensino e promover apoio quando necessário. (Reis, 2011)

Mesmo caracterizando-se como informal esse tipo de estratégia possui encaminhamentos específicos. Para realizar a observação informal de aulas destacam-se as seguintes ideias:

“Todos os docentes beneficiam-se da observação informal das suas aulas, porém precisará ser uma prática com frequência e consistência. Nestas visitas será importante estabelecer um foco de observação que garanta a obtenção de informações ricas e relevantes, apesar da sua brevidade. Todas as observações deverão ser resultadas em um feedback por parte do observador, nesse sentido deverão ser realizadas reuniões de trabalho entre observador e observador - com o objetivo de refletirem em conjunto sobre o momento vivido e estimular futuras observações”. (Reis, 2011, p.14)

Outro ponto importante é sobre a qualidade das questões para reflexão, as sugestões e os comentários apresentados, pois esses gerarão impactos decisivos no grau de reflexão e de desenvolvimento profissional docente. O convite a observações deve ser estimulado tanto para pares como por profissionais mais experientes.

De acordo com Mouraz et al. (2012), a observação de aulas por pares é uma prática recorrente no ensino superior dos países anglosaxónicos, principalmente no Reino Unido e nos Estados Unidos, conhecida como “peer observationb of teaching” (POT) ou “peer observation and review of teaching” (PORT). A observação de aulas em parceria tem o potencial de facilitar e promover a estratégia de observação, pois respeitando os princípios apropriados, a observação de aulas em parceria também pode ser um meio eficiente na transformação das práticas pedagógicas.

Portanto para cada observação de aula deverão ser estabelecidos focos específicos, evitando observações livres que conduzem a análises precárias sem clareza ou precisão. As observações livres (de fim aberto) são apropriadas apenas numa fase inicial/exploratória, em que se ignoram por completo as capacidades do professor, permitindo identificar aspectos dignos de observação e discussão mais profundas. (Reis, 2011)

“Outra modalidade de observação é chamada de formal. Estas compreendem uma preparação ainda mais elaborada com uma sequência de fases que serão desenvolvidas antes, durante e depois do ato de observação”. (Reis, 2011, p.15)

Segundo vários autores, destacando Reis (2011) e Vieira & Moreira (2011) o ciclo de observações é constituído por três fases que se apresentam de forma breve a seguir: a) Pré-observação: estabelecimento das regras para o momento da observação; selecionar e adaptar instrumentos de observação; análise e discussão do plano de aula (com caracterização/especificidades da turma); motivar o professor para a observação (postura pró-ativa/reflexiva). b) Observação: recolhimento de informação de acordo com os focos específicos a observar (definidos com o observado); seleção das metodologias a utilizar (registros descritivos/interpretativos); seleção/concepção dos instrumentos de recolha de dados a utilizar (grelhas de observação, listas de verificação, escalas de classificação, mapas de registos). c) Pós-observação: analisar os dados recolhidos e registados durante a observação; refletir sobre o significado dos dados recolhidos; fornecer feedback construtivo que vise o desenvolvimento pessoal e profissional do professor; definir prioridades para as próximas observações; negociar metas de aprendizagem e de melhoria das práticas (construção de sentidos).

No que diz respeito aos objetivos do encontro de pré-observação, Alarcão e Tavares (2003, p. 81) explicitam que é

“(…) ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam e podem ir de desde o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido e b) decidir que aspeto (s) vai ou vão ser observado (s) ”.

No ponto de vista de Trindade (2007, p.104), nesta fase deve ficar “claro o que vai ser observado, para que vai ser observado e sempre que possível, quando vai ser observado”.

Esses cuidados estão diretamente relacionados com as relações interpessoais, pois de acordo com Vieira e Moreira (2011, p.28) essa fase deve “promover um clima relacional facilitador de construção/negociação de saberes”.

Sobre a fase da observação o objetivo é que o observador recolha fatos de forma a ser capaz de aferir as dimensões de ensino, aprendizagem, atingimento de objetivos, atitudes e comportamentos dos professores. (Trindade, 2007)

A observação poderá ser eficiente quando se centra num número restrito de aspectos previamente definidos. Incidem tantas coisas durante uma aula que o foco em um número elevado de aspectos acaba por ser pouco esclarecedor. Comumente, a dimensão da formação da observação é reforçada quando os focos a privilegiar são negociados com os docentes de acordo com o que considerem ser as suas necessidades de desenvolvimento. (Feiman-Nemser Parker e Zeichner, *cit. in* Reis, 2011)

Watson-Davies (2009, *cit in* Reis, 2011) recomenda que a observação e a reflexão se centrem em dois aspectos: um, em que se deseje que o professor aprimore as suas competências; outro, que encoraje o professor a inovar através da adopção de uma nova prática, metodologia ou actividade. Estes dois focos poderão ser trabalhados durante um período lectivo e, posteriormente, alterados de acordo com as necessidades evidenciadas pelos professores.

Assim observar uma aula sem que haja um encontro antecedente e outro posterior corresponde a extinguir a dimensão dialógica da observação e a relação de parceria dos actores nas tarefas que a observação formativa implica. Para tanto as fases da observação de aula devem ser compreendidas e aplicadas. (Vieira & Moreira, 2011)

A observação de aulas constitui um processo colaborativo entre o professor e o mentor ou supervisor. Ambos devem desempenhar papéis importantes – antes, durante e após a observação – de forma a assegurar benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional. A colaboração nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas.

Nesse sentido, importa agora analisar o perfil do profissional que assume a postura de observador da aula, sendo esse um mentor ou supervisor.

1.2. O PERFIL DO OBSERVADOR

Várias pesquisas sobre supervisão permitiram identificar características necessárias a um mentor ou supervisor de qualidade. Uma boa observação deve ser realizada por alguém que reúna tanto experiências pessoais como profissionais devendo possuir competências nos dois níveis. Esta constatação deverá ter implicações tanto ao nível da selecção como da formação dos mentores e dos supervisores. (Reis, 2011)

Segundo Freire (1996, p.22)

“observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planeamento, sem devolução e muito menos sem encontro marcado. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica”.

A observação é intensamente condicionada por factores do observador (experiência prévia, expectativas, teorias práticas do ensino e da supervisão...), implicando formar professores na observação a fim de garantir o seu envolvimento crítico nos encontros prévios e posteriores às aulas observadas. (Vieira & Moreira, 2011)

Segundo Goldhammer et al, (*cit in* Meireles, 2013, p. 51) “pressupõe que o supervisor saiba mais do que o professor acerca da instrução e da aprendizagem e requer a formação”. Esta perspectiva está na mesma linha de pensamento de Alarcão e Tavares (2003, p. 124), quando propõem para professores experientes que devem

“Entrar na sala de aula para observar o processo de ensino-aprendizagem, globalmente ou neste ou naquele aspeto mais duvidoso ou problemático em ordem a recolher dados para uma reflexão conjunto de colegas, a fim de diagnosticar e resolver da melhor forma os problemas e dificuldades que vão surgindo no seu desenrolar ”.

O perfil do observador também deve ser traçado a partir de encaminhamentos específicos sobre a estratégia de observação de aula agregada a sua experiência profissional.

Deve ter atenção em alguns pontos no ato da observação como: adoptar um comportamento discreto e não intrusivo, de observação; recolher informações em função dos objetivos ou formas de observação definidos; recorrer a diversas formas de registo

da informação; conciliar registros descritivos com interpretativos. (Vieira & Moreira, 2011)

A formação do professor mais experiente não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através do exercício da reflexão e da crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é fundamental investir na pessoa e valorizar o saber da experiência. (Nóvoa, 1992)

Para que o professor possa melhorar as suas práticas deverá existir diálogo entre o professor avaliador e o professor avaliado em ocasiões distintas que podem ser: antes da observação da aula e posterior à observação. É importante que o professor tenha ciência dos referentes que serão tidos em consideração durante a observação de aulas. (Casanova, 2011)

Em seguida, expõe-se mais algumas ideias sobre a importante fase da pós-observação de aula na qual deve ocorrer a discussão e a reflexão sobre os acontecimentos observados objetivando a formação do professor reflexivo.

1.3. FEEDBACK

O termo feedback origina-se da área da biologia para referir-se ao processo de resposta que o organismo realiza após interagir em seu ambiente (Santos, *cit in* Fluminhan, et al., 2013). Contudo, hoje em dia esse termo é amplamente utilizado em diversas áreas, tais como a educação. (Fluminhan, et al., 2013)

Segundo Reis (2010, p. 34)

“a observação de aulas tem pouco valor formativo se não for seguida de uma reunião entre o mentor e o professor na qual se discuta e se reflita criticamente sobre os acontecimentos observados, se identifiquem aspectos positivos e aspectos a melhorar e se definam objetivos a atingir e estratégias a experimentar nas sessões seguintes. O *feedback* construtivo proporcionado nestas sessões constitui uma componente decisiva do processo supervisivo que pode ter um forte impacto no desenvolvimento profissional dos professores”.

O sucesso e a eficácia destas reuniões pós-observação dependem de vários factores, entre os quais: a) O tempo – o feedback eficaz ocorre até dois dias depois da observação, antes de os dados perderem significado/pertinência e o professor perder a

motivação; b) O local – o local precisa ser bem definido para que não coloque o professor numa posição de inferioridade. O mais apropriado é a utilização da sala onde foi realizada a observação, pois poderá facilitar a recriação de aspectos acontecidos na aula e a contextualização dos comentários; c) O diálogo – apesar de o feedback por escrito poder ser entregue imediatamente após a observação e utilizado para estimular a discussão presencial, nunca deve substituir um diálogo ou uma discussão mais profundos entre o professor e o mentor ou supervisor sobre os significados dos dados obtidos e a definição de metas futuras. d) A qualidade – o nível de feedback influencia inevitavelmente no ambiente da discussão, a reacção do professor e, conseqüentemente, o impacto no seu desenvolvimento profissional. Nestas reuniões deverá privilegiar-se o feedback construtivo baseado nos registos de observação efectuados. (Reis, 2011)

Segundo Alarcão, Leitão e Roldão (2009, p.6), o feedback construtivo, também conhecido como co-construtivo, enquadra-se numa dialógica na qual o mais importante é o questionamento e a reflexão, como segue

“...feedbacks orientadores da acção e do pensamento de um modo interactivo, dialógico, o qual ajuda a compreender o que se faz e se observa através do questionamento e da reflexão conjuntas e que designaremos como feedback co-constructivo”.

A eficiência do feedback depende, essencialmente, da sua oportunidade, da sua especificidade e individualidade, da sua objetividade e consistência. Um feedback eficiente, interativo e construtivo promove o desempenho das aprendizagens. (Torrano & González, 2004)

A maneira como a mensagem é comunicada pode gerar reacções diferentes entre os professores, visto que o feedback correctivo também pode ser qualificado como construtivo ou destrutivo. O feedback destrutivo está centrado somente nos pontos fracos e em aspectos fora do controlo do professor observado. Nesse caso pode ser compreendido como uma acção ofensiva ou ataque pessoal. Já o feedback construtivo é mais produtivo, tendo carácter mais descritivo do que avaliativo, com foco nas condutas e posturas profissionais centrando-se nos aspectos que são possíveis de alterar muito mais na prática pedagógica do que na sua personalidade. (Reis, 2011)

A reflexão torna-se processo importante para a construção do professor capaz de analisar a sua prática, de forma que venha a se tornar um

“Agente dinâmico com capacidade de ajudar a construir um contexto educativo focando na problematização do saber e das práticas educativas, no desenvolvimento de uma consciência crítica de capacidade para uma prática reflexiva e de uma atitude favorável a mudança” (Vieira & Moreira, 1993, p. 161).

Contudo o pensar reflexivo abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental e um ato de pesquisa, procura, inquirição, buscando encontrar a resolução de uma questão, pois envolve transformação em diversos níveis: crenças, conhecimento e práticas. (Pimenta & Ghedin, 2002).

O feedback deve assumir um papel formativo no contexto educacional podendo ser definido como uma informação comunicada ao aprendiz com o objetivo de modificar seu pensamento ou comportamento para promover a aprendizagem, sendo o seu principal objetivo aumentar o conhecimento, as habilidades e a compreensão do outro em relação a um conteúdo. (Shute, 2007)

O feedback pode ser fornecido não apenas pelo professor, mas também por um colega ou até por outro agente alheio ao processo de aprendizagem. (Paiva, 2003)

A estratégia de observação de aula quando realizadas sistematicamente com fins específicos e feedbacks construtivos permite a discussão sobre aspectos, e o consequente desenvolvimento das competências profissionais e a superação desafios existentes na prática diária. É fundamental que a partir do que foi observado possam ser definidas metas para a evolução e melhoria da formação do professor. (Reis, 2011)

2. A ESTRATÉGIA DA OBSERVAÇÃO DE AULA E A OPORTUNIDADE DE REFLEXÃO

O conceito de reflexão vem ao longo dos tempos se transformando a partir de diferentes abordagens por diversos autores. O poder da reflexão sobre a prática como catalizador de melhores práticas tem vindo a ser defendido por diversos autores (Dewey 1933; Schön, 1987; Perrenoud, 2002; Zeichner, 1993, 2008). Também em Portugal têm sido realizados estudos onde a reflexão sobre a prática tem um papel fundamental (Alarcão, 1996; Serrazina, 1998). Conforme Zeichner (2008, p. 541) uma das aplicações mais comuns para o conceito do termo “reflexão” significa um auxílio “(...) aos

professores refletirem sobre o seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino”.

A reflexão constitui-se numa das tendências dominantes na área de formação de professores. Ela oportuniza voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. A profissão de professor, por sua natureza, exige a realização de reflexão. O professor trabalha com o ensino que ocorre nas relações entre sujeitos (professor e alunos). Desse modo, a prática reflexiva na profissão docente é um movimento para criar condições para a análise, para a crítica, favorecendo uma atitude reflexiva. Refletir sobre sua prática, seu fazer, seu pensar educativo, suas condições de trabalho, sua identidade como profissional, assume constatar como o que faz, reinventa e protagoniza a ação, está constituído social e historicamente. (Dorigon & Romanowski, 2012).

De facto, Zeichner (2008) traz um olhar inovador e atual sobre a forma como os professores devem realizar o seu fazer pedagógico, visto que historicamente o professor executava sua prática de forma mais padronizada, sem necessitar adequar sua aula à necessidade de cada aluno ou turma. Na mesma linha Schon (2000) apresenta que o desenvolvimento de um ensino prático reflexivo pode somar-se a novas formas de pesquisa sobre a prática e de educação para essa prática, para criar um momento de ímpeto próprio, ou mesmo algo que se transmita por contágio.

Avaliando o papel da reflexão na experiência, percebe-se que o pensamento, ou reflexão, é o discernimento da relação entre o que tentamos fazer e o que acontece como consequência. Se não tivermos abertura intelectual, não é possível uma experiência significativa. (Dewey, 1979)

A observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa de práticas, devendo motivar a construção de uma visão intersubjectiva das metas e processos da educação escolar. (Estrela, 1996)

A partir da observação das práticas profissionais, a conversa reflexiva que ocorre durante a ação junto com outros participantes ou colegas é o centro da reflexão sobre a prática, e que essas conversas reflexivas podem colaborar e contribuir para tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimento e experiências. A reflexão surge associada ao modo como se lida com os problemas da prática, à possibilidade da incerteza, estando aberta a novas hipóteses, dando forma a esses problemas e descobrindo novos caminhos, chegando então às soluções. (Dorigon & Romanowski, 2012).

Refletir sobre o seu “eu” de professor e sobre o que aconteceu na sua interação com os alunos para alterar, se imprescindível, um ou outro aspecto que não esteja em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem é uma das grandes finalidades da observação de aulas. Também o papel do observador é tido como fundamental visto que o supervisor pode e deve auxiliar o professor a refletir e a interpretar. (Alarcão & Tavares, 2003)

A tônica da reflexão sobre a ação é citada também por Vieira (1993, p. 92), que explica, que essa etapa deve girar em torno das seguintes ocupações

“...analisar, confrontar e questionar concepções e práticas de observação; reconstruir teorias acerca da observação, monitorar e avaliar práticas de observação, em relação com a supervisão e a didática”.

É perceptível que a ideia da reflexão está presente nas fases de observação de aula como Trindade (2007, p. 105) propõe que na reunião após a observação

“O orientador dará informação que considerou pertinente avançar e ajudará o formando na definição de estratégias pessoais de aperfeiçoamento dos desempenhos, após terem feito uma avaliação formativa do observado”.

O observador possui entre outras tarefas a de promover um clima relacional facilitador da construção e da negociação de saberes, fornecendo feedbacks informativos e nunca ameaçadores da autoestima e confiança do educador, buscando descrever, confrontar e reconstruir teorias e práticas no sentido de encorajar uma atitude indagatória e questionadora face à prática. (Vieira & Moreira, 2011)

Assim, é a reflexão na e sobre a acção que permitirá que os professores adquiram a capacidade de tomar decisões e evoluam sua atuação em sala de aula, assumindo papéis cada vez mais seguros, assertivos e autônomos na busca pelo desenvolvimento constante profissional e pessoal.

II. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A problemática sobre a contribuição da observação de aula cruzou todo este estudo, tendo sido fundamental neste processo a pesquisa de literatura relevante sobre esta temática que, conforme Moreira (1994, p.28), constitui “um passo preliminar essencial em todos os projetos de investigação”, sendo que, para o mesmo autor (Idem:19), “toda a pesquisa é dependente da teoria: a pesquisa puramente empírica é virtualmente impossível”.

Segundo Amado (2014, p.199), “a função mais imediata e pragmática da formulação do problema é a de explicitar o que se pretende aprender ou entender e ajudar a estruturar as linhas mestras da estratégia a seguir”.

Assim, o que se pretende com este projeto de intervenção é verificar a partir da percepção do professor como ele considera que a estratégia de observação de aulas contribui para a melhoria da sua prática pedagógica, para que assim, a observação de aula possa ser amplamente utilizada, de forma adequada, como estratégia de desenvolvimento profissional e pessoal do professor.

De tudo o que ficou exposto, decorreu a seguinte pergunta de partida para o presente projeto de intervenção:

1ª- De que forma o professor considera que a estratégia de observação de aulas contribui para a melhoria da sua prática pedagógica?

Os objetivos a empreender com este projeto são:

Objetivo geral:

- Compreender de que forma o professor considera que a estratégia de observação de aulas contribui para a melhoria da sua prática pedagógica.

Objetivos específicos:

1. Compreender se existe a prática de observação de aula, quais os instrumentos utilizados e quem é o responsável por essa observação nas escolas pesquisadas;
2. Compreender a visão dos professores sobre a organização e implementação da observação em sala de aula;

3. Verificar se os professores reconhecem a observação de aula como uma ação formadora de sua prática ou como controle;
4. Identificar se a partir do feedback da observação de aula há uma dimensão reflexiva de sua prática.

III.METODOLOGIA

De acordo com Albarello (1997), a metodologia escolhida deve ter em conta os objetivos do estudo, o tipo de resultados esperados e o tipo de análises que desejamos efetuar.

Sabendo que o propósito da pesquisa é entender a percepção do professor sobre a estratégia de observação de aula, sua aplicabilidade, características e impactos na sua formação do docente, e que se pretende estudar esta problemática “no meio natural e interpretar os dados com base nos significados que os participantes dão a este mesmo fenómeno” (Fortin, 2009, p.29), de maneira a interpretá-lo no seu meio, considerou-se apropriado e proveitoso o recurso a uma metodologia qualitativa. Ademais, uma metodologia que se interessa, especialmente, pela forma como o mundo é compreendido, experimentado e produzido; pelo contexto, pelos processos; pela perspectiva dos participantes, pelas suas experiências, pelo seu conhecimento e pelos seus relatos (Gialdino, 2009).

As metodologias de investigação qualitativa implicam o emprego de instrumentos e técnicas para recolha e tratamento de dados, a fim de obter o máximo rigor e confiabilidade. Para conseguirmos recolher informações verdadeiras neste estudo de caso, recorreremos a técnica não documental.

Sobre a técnicas utilizada, e para tentar verificar de que forma o professor considera que a estratégia de observação de aulas contribui para a melhoria da sua prática, utilizámos a técnica de *focus group*. Esta técnica, segundo Amado (2014), consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que terá como função estimular a interação e assegurar que a discussão não se desvie do tema em “foco”. “Procura-se, nessa auscultação, dar conta da experiência, das atitudes, dos sentimentos e das crenças dos

participantes acerca do tema em causa” (Idem, p.226). Para Coelho (2012, p.207), “Os grupos focados são então fóruns de um pequeno grupo de indivíduos que se reúnem para conversar sobre o tema em estudo. Utilizam-se para conhecer condutas e atitudes sociais”.

Esta técnica implica a constituição de pequenos grupos de participantes, estruturados de forma a “recolher informação sobre experiências e vivências partilhadas em contextos sociais específicos” (Afonso, 2005, p.107). Os participantes foram professoras que atuam em duas escolas na rede particular do Brasil no 1º ciclo do ensino básico ou fundamental (anos iniciais).

1. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Para a implementação deste trabalho foi solicitada a autorização das professoras participantes nos *focus groups*, através da assinatura de uma Declaração de Consentimento Informado, cujo modelo utilizado se encontra em anexo (Anexo 1). Optou-se por não colocar as assinadas pelos participantes para se manter a confidencialidade.

Os 9 participantes foram professoras que atuam em duas escolas na rede particular do Brasil no 1º ciclo do ensino básico ou fundamental (anos iniciais). As conversas foram gravadas e, posteriormente, os textos foram transcritos e o seu conteúdo analisado para se poder realizar a recolha de informação qualitativa necessária.

Os guiões foram constituídos com base na literatura (Albarello, 1997; Hill & Hill, 2008; Amado, 2014) e posteriormente foi solicitada a validação de 4 professores não participantes no estudo. Por não haver dúvidas em relação à compreensão das questões, chegou-se à versão utilizada (anexo 2). Cada grupo teve a duração de 50 minutos.

A técnica de tratamento de informação utilizada foi a análise de conteúdo dos discursos resultantes dos *focus group*, segundo o modelo de Bardin (2004), tendo as dimensões e categorias sido definidas à posteriori.

Foram encontradas 15 dimensões e 17 categorias que se apresentam em síntese:

Dimensão	Categoria
Existência da prática de observação e observador	Negação da prática Membros da escola

Regularidade da prática	Frequência
Duração da observação de aula	Tempo
Instrumento utilizado	Grelha de observação
Preparação para a observação e objetivos claros	Preparação/Objetivos claros
Foco da Observação	Enfoque
Momento da Observação	Percepção/Sentimento
Relevância	Relevância da prática
Intenção do observador	Percepção sobre a intenção do observador
Impactos na prática do professor	Resultados após a observação de aula
Formação de professores	Carácter formativo
Feedback	Existência de feedback posterior a observação de aula
Autoanálise e reflexão	Existência de autoanálise e reflexão da prática docente a partir do feedback
Sugestões	Professor Alunos
Definição de metas	Atitude do observador

2. CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Para a constituição dos grupos de discussão (*focus group*), foi solicitada a participação voluntária das docentes que lecionavam em duas escolas particulares em diferentes regiões do Brasil.

Os grupos ficaram constituídos como a seguir se demonstra:

Constituição do grupo 1 – tabela 1

Grupo 1

		Nº de professores
Grau acadêmico	Licenciatura	5
Anos de serviço docente	Entre 10 e 20	3
	> 20	2
Nível de ensino	1º	1
	2º	1
	3º	1
	4º	2
	5º	1
Idade	Entre 30 e 40 anos	4
	> 40	1
Gênero	Feminino	5

Grupo 1: Constituído por 6 participantes - a moderadora e 5 docentes.

Como se pode ver na tabela 1 os participantes deste grupo foram 5 docentes para além do moderador. Tinham idades compreendidas entre 30 e 50 anos, todas do sexo feminino. Seus anos de docência variavam entre 10 e 29 anos. Lecionavam o nível de ensino do fundamental – anos iniciais e todas possuíam o grau acadêmico de licenciatura.

Constituição do grupo 2 – Tabela 2

Como se pode ver na tabela 2 os participantes deste grupo foram 4 docentes para além do moderador. Tinham idades compreendidas entre 30 e 46 anos, todas do sexo feminino.

		Nº de professores	
Grupo 2	Grau académico	Licenciatura	4
	Anos de serviço docente	Entre 10 e 20	2
		> 20	2
	Nível de ensino	1º	2
		3º	1
		5º	1
	Idade	Entre 30 e 40 anos	3
		> 40	1
Gênero	Feminino	4	

Grupo 2: Constituído por 5 participantes - a moderadora e 4 docentes.

Seus anos de docência variavam entre 10 e 22 anos. Lecionam atualmente o nível de ensino do fundamental – anos iniciais e todas possuíam o grau académico de licenciatura.

IV. APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

1. Análise do *focus group*

Procede-se, de seguida, à análise dos resultados obtidos nos *focus group.*, cuja transcrição dos resultados está integralmente em anexo (Anexo 3).

Formaram-se dois grupos – G1 e G2 de professores de duas escolas particulares do Brasil, com o intuito de verificar qual a contribuição da estratégia de observação de aula para a melhoria da prática do professor.

Assim, e relativamente ao primeiro objetivo, **Compreender se existe a prática de observação de aula, quais os instrumentos utilizados e quem é o responsável por essa observação nas escolas pesquisadas**, obtiveram-se os resultados que se apresentam na por grupo e por tópico de discussão.

No primeiro tópico de discussão, “*Existência da prática da observação e observador*”, após terem sido analisadas todas as respostas dadas pelos participantes dos dois grupos, obtiveram-se os seguintes resultados:

Quadro 1: Dimensão: Existência da prática da observação e observador - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Negação da prática	Em outras escolas	"Em outras escolas" (G1P1)	14,29%

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Membros da escola	Auxiliar	"Então você é observado o tempo inteiro" (G1P1); "Tive auxiliar em sala de aula" (G1P2) (G1P4);	42,86%
	Coordenação	"Coordenação participa, opina, critica e elogia" (G1P4); "Elas se dividiam e ficavam assistindo as aulas" (G1P2)	28,57%
	Estagiária	"Ela vem cumprir algumas horas de estágio para a faculdade" (G1P2)	14,29%

Quadro 2: Dimensão: Existência da prática da observação e observador - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Membros da escola	Coordenação	"...permanece durante as aulas..." (G2P9)	100,00%

Pode-se constatar que, relativamente ao primeiro tópico de discussão, em que se pretendia que os participantes se pronunciassem acerca da existência da observação de aula, os professores, em sua maioria, 85,72% no primeiro grupo e 100% no segundo grupo, reconhecem a prática na escola e já, em suas respostas, verbalizaram sobre o tópico sobre o “*Observador*”. Os professores do primeiro grupo sentem-se observados por outros membros da escola e não somente pela equipe de coordenação (28,57%). Quando inqueridos sobre a função que exerce esse observador de aula na escola percebeu-se que o primeiro grupo apontou estagiários (14,29%) e auxiliares de sala (42,86%) como observadores da aula que realizam. O fato de identificarem como observadores pessoas que não estão ligadas ao grupo gestor da escola chamou atenção, pois geralmente estagiários e auxiliares são membros com menos experiência do que os professores que atuam como regentes de sala de aula e não são caracterizados como pares. Essa percepção dos participantes pode apresentar um dado de insegurança do professor quando possui em

Quadro 3: Dimensão: Regularidade da prática - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Frequência	Anual	"...entrou uma vez no ano." (G1P2)	50%
	Bimestral	"Nunca foi diária" (G1P3)	50%

Quadro 4: Dimensão: Regularidade da prática - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Frequência	Sem regularidade	"Imprevisível" (G2P8)	50%
	Bimestral	"Pelo menos uma vez a cada dois meses" (G2P6)	50%

No que concerne a regularidade da prática de observação de aula percebeu-se que não há consenso sobre tal. Em suas respostas professores pertencentes a grupos de uma mesma escola não narraram regularidade na observação. De acordo com o relato de 50% das professoras do grupo 1 a frequência é anual e os outros 50% a frequência é bimestral. No grupo 2 50% das professoras afirma não haver regularidade enquanto os outros 50% afirma que é bimestral. Por meio desse fato podemos concluir que não há disciplina na frequência das práticas de observação de aula nas escolas pesquisadas e com isso pode-se inferir que certamente as professoras pertencentes do mesmo grupo divergem no que diz respeito a estratégia de observação de aula.

Quanto ao terceiro tópico de discussão, "*Duração da observação de aula*", após a análise das respostas dos professores, elaboraram-se os seguintes quadros:

Quadro 5: Dimensão: Duração da observação de aula - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Tempo	Menos de 40 minutos	"Quase uma aula toda" (G1P1) (G1P2) (G1P3)	60%
	Até uma hora	"...pelo menos uma aula toda" (G1P4) (G1P5)	40%

Quadro 6: Dimensão: Duração da observação de aula - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Tempo	Menos de 40 minutos	"Quase uma aula toda" (G2P6) (G2P7)	60%
	Até uma hora	"Uma aula toda" (G2P9)	40%

Nos dois grupos, quando questionados sobre a duração da observação de aula, 60% dos participantes pronunciaram que o observador permanece menos de quarenta minutos observando a prática em sala de aula o que não caracteriza uma aula inteira. Os outros 40% dos professores relataram que o observador permanece até uma hora observando a aula. Mais uma vez nota-se a falta de consenso entre os professores de uma mesma escola no que diz respeito a duração do ato de observação, o que indica a falta de regularidade no que diz respeito a duração da prática por parte do observador.

Quadro 7: Dimensão: Instrumento utilizado - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Grelha de observação	Não existe documento formal	"...escrevia no caderno a aula inteira..." (G1P1) "Não tinha um documento formal" (G1P1) (G1P2) "...ela vem com um caderninho e anota até o suspiro da gente" (G1P3)	80%
	Ficha de controle estágio	"...eu perguntei para a minha estagiária e ela disse que a ficha fica na secretaria da escola" (G1P3)	20%

Quadro 8: Dimensão: Instrumento utilizado - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Grelha de observação	Não existe documento formal	"Não existe" (G2P6) (G2P8) (G2P9)	100%

Sobre o quarto tópico de discussão, "*Instrumento utilizado*", as respostas dos professores foram as seguintes:

No que diz respeito a utilização de um instrumento ou grelha de observação e se era utilizado algum documento no momento da observação de aula, a quase totalidade dos professores (80%) do primeiro grupo afirmou que não havia. Relataram que o registro se dava em cadernos de anotações e que não havia um instrumento formal ou específico de recolha de dados. Apenas 20% de professores do primeiro grupo respondeu sobre a existência de uma ficha de controle do estágio que ficava na secretaria da escola, mas não tinha acesso a mesma. O segundo grupo quando questionado também relatou na sua totalidade (100%) a não existência de uma grelha de observação. As respostas indicam que não há apresentação do instrumento com os tópicos que serão observados

previamente para o professor, mais uma vez caracterizando a observação como um momento informal.

Sobre o segundo objetivo de, **compreender a visão dos professores sobre a organização e implementação da observação em sala de aula**, obtiveram-se os resultados que se apresentam no tópico de discussão.

Relativamente ao quinto tópico de discussão, “*Preparação para a observação*”, as docentes também relataram sobre os “*Objetivos claros*” em suas respostas adiantando o sexto tópico de discussão. Os resultados da análise das respostas das professoras foram registrados no quadro que segue.

Quadro 9: Dimensão: Preparação para a observação e objetivos claros - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Preparação/Objetivos claros	Não há comunicação para preparação	"...elas entravam e não avisavam...a gente sabia que um dia elas iam aparecer." (G1P2)	33,33%
	Há comunicação para a preparação e o objetivo da observação é claro	"Ela falou que queria ver como se desenvolvia aquela atividade. Preparei a atividade com aquele objetivo." (G1P1)	33,33%
	Há comunicação para a preparação e o objetivo não é claro	"No meu caso foi avisado. Foi perguntado qual o melhor momento. Ela falou: 'não quero atrapalhar, mas quero observar'...foi uma coisa mais acolhedora." (G1P3)	33,33%

Quadro 10: Dimensão: Preparação para a observação e objetivos claros - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Preparação/Objetivos claros	Não há comunicação para preparação	"ela dizia: 'se der vou separar um tempinho para ir lá na sua sala'." (G2P8); "...não avisavam e eu sabia que ela estava lá vendo tudo." (G2P9)	100%

Quando questionadas sobre se havia preparação para a observação de aula constatou-se no primeiro grupo que 33,33% das docentes não foram comunicadas sobre a observação realizada, apesar de relatar que esperavam que em algum momento o observador chegaria na sala de aula. Para as outras professoras equivalentes a 66,66% do mesmo grupo houve comunicação do ato, porém para apenas 33,33% o objetivo do momento estava claro tendo preparado a atividade a ser observada. O restante dos 33,33% dos participantes relatou que houve comunicação prévia da observação da aula, tendo

sido questionado qual o melhor momento para a realização da observação. Não houve relato do objetivo diretamente, mas na opinião da professora o momento “foi acolhedor” (P3). No caso do segundo grupo a totalidade das docentes contou que não houve comunicação para a preparação da observação da aula. No relato de uma das professoras percebe-se que além da ausência de comunicação o objetivo do observador não era claro a partir do relato “...estava lá vendo tudo.” (P9).

No que concerne o ao sétimo tópico de discussão sobre “*Foco da observação*”, elaborou-se os quadros que se apresentam:

Quadro 11: Dimensão: Foco da observação - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Enfoque	Metodologia de ensino	"...o foco foi observar como eu estava trabalhando a leitura e a escrita com os alunos." (G1P1) (G1P2)	40%
	Característica do professor	"...houve momentos que o que foi observado foi como eu escrevia na lousa...que eu tinha que dar um espaço maior entre uma linha e outra." (G1P1)	20%
	Interações com os alunos	"...percebeu a atividade e se os alunos estavam mesmo envolvidos." (G1P1); "...falou que queria ver como os alunos estavam trabalhando." (G1P4)	40%

Quadro 12: Dimensão: Foco da observação - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Enfoque	Metodologia de ensino	"...o foco foi observar a minha didática e domínio de sala." (G2P6) (G2P9)	50%
	Interações com os alunos	"...queria conhecer os alunos." (G2P6)	25%
	Planeamento	"acompanhou se o conteúdo estava sendo dado." (G2P8)	25%

Quando questionadas sobre o foco dado pelo observador em sala de aula as docentes apresentaram os enfoques que foram dados para o processo. No primeiro grupo, para 40% das professoras o relato foi que o observador focou na metodologia de ensino adotada pela professora, especificando o olhar sobre a forma como estava sendo desenvolvido o processo de ensino da leitura e da escrita para os discentes. Outra subcategoria encontrada foi que o foco do observador estava sobre uma característica da

professora (P1). No caso, o espaçamento entre linhas da sua escrita na lousa e para essa professora foi dado o feedback de que precisa dar um espaço maior entre uma linha e outra. Ainda no primeiro grupo mais um enfoque percebido pelas entrevistadas foi de que a interação delas com os alunos é que estava sendo observada compreendendo 40% do restante do grupo, ou seja, o envolvimento da professora com os discentes e o trabalho que os mesmos realizavam eram o ponto observado. O segundo grupo 50% das docentes trouxeram que o enfoque dado estava relacionado com a didática adotada pela professora e o domínio ou a interação que possuía com a sua turma de alunos. Para 25% do segundo grupo o foco do observador estava na interação da docente com os discentes no sentido de conhecê-los em suas características. E para o restante dos 25% do grupo o enfoque dado pelo observador foi relacionado ao acompanhamento do planejamento e do conteúdo ministrado.

Sobre o oitavo tópico de discussão, “*Momento da Observação*”, as respostas das professoras foram as seguintes como segue no quadro:

Quadro 13: Dimensão: Momento da observação - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Percepção/Sentimento	Stress/Tensão	"...a gente trava. Eu ia me soltar no final quando ela já estava indo embora." (G1P2); "...nesse colégio era só para vigiar a gente, era muito estressante." (G1P2); "...com o olhar da gestão é mais difícil." (G1P1) (G1P4)	80%
	Tranquilidade	"...eu não senti isso. Ela me deixou tranquila..." (G1P3)	20%

Quadro 14: Dimensão: Momento da observação - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Percepção/Sentimento	Tranquilidade	"...era um momento tranquilo." (G2P6); "hoje sei lidar com a situação, mas no passado eu tremia." (G2P8); "...ficava feliz quando ela chegava." (G2P9)	100%

Quando questionadas sobre como era o momento da observação em relação a percepção e/ou sentimento que apresentavam quando eram observadas constatou-se que os grupos apresentaram respostas diferentes. Para o primeiro grupo a maioria das professoras, em seus 80%, relatou um sentimento de stress e tensão, principalmente

quando a observação se dava por um membro da gestão da escola. A professora que afirmou ter uma percepção tranquila no momento da observação representou apenas 20%. Já no segundo grupo a totalidade das docentes afirmou ter um sentimento de tranquilidade, superação em relação as reações negativas do passado e felicidade. Em relação as respostas do segundo grupo o sentimento descrito pode estar relacionado ao fato de que anteriormente já constatamos que a observação de aula se caracteriza por um momento informal e dessa forma não traz tensão alguma para o grupo.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, **verificar se os professores reconhecem a observação de aula como uma ação formadora de sua prática ou como controle**, obtiveram-se os resultados que se apresentam a partir dos tópicos de discussão.

Sobre o nono tópico chamado “*Relevância*”, os resultados da análise das respostas das docentes foram registrados nos quadros que seguem.

Quadro 15: Dimensão: Relevância - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Relevância da prática	Não considera a prática relevante	"...nunca consegui ter a percepção de que é importante por possuir experiências negativas sobre a prática." (G1P1)	25%
	Considera a prática relevante desde que observada por um outro professor	"Seria de extrema importância um par observar o meu trabalho para a continuidade do processo de aprendizado do nosso aluno." (G1P3); "...eu acho que é importante um colega de uma outra série observar a minha aula...eu nunca tinha pensado nisso, mas acho importante sim. A coordenação tem pontos a acrescentar, mas um par pode ter mais contribuições." (G1P4)	75%

Quadro 16: Dimensão: Relevância - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Relevância da prática	Considera a prática relevante	"É válido." (G2P6); "A gente não sabe tudo. Sempre podemos melhorar." (G2P8); "Eu acho muito importante. O observador é um olhar de fora, vai ser um auxílio. Em todas as áreas da vida precisamos de suporte." (G2P9)	100%

Quando questionadas sobre a sua percepção em relação a relevância da prática da observação de aula as professoras apresentaram suas opiniões. No primeiro grupo apenas a professora que se pronunciou representando 25% do todo, afirmou que não considera a prática relevante em função das experiências negativas que já havia acumulado em relação ao ato de observação de aula. (P1). Já 75% das professoras do grupo trouxeram que se observadas por um outro professor, ou seja, um par, consideram a prática importante. O motivo apresentado estava relacionado com a continuidade do trabalho focando na aprendizagem dos discentes (P3), afirmando que um par poderia contribuir mais do que a equipe de gestão da escola (P4). Interessante observar que para essa amostra de professoras apenas a experiência de um par observar a aula é considerada relevante. A totalidade de professoras do segundo grupo afirma sobre a relevância da prática de observação de aula reconhecendo que o olhar do outro é capaz de melhorar, auxiliar e dar suporte à prática do professor (P8) (P9).

No décimo tópico “*Intenção do observador*”, a partir da percepção das entrevistadas os resultados da análise das respostas das docentes foram registrados nos quadros a seguir.

Quadro 17: Dimensão: Intenção do Observador - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Percepção sobre a intenção do observador	Negativa	" Achava que a escola não acreditava no meu trabalho e por isso colocava uma pessoa para me vigiar." (G1P1)	50%
	Positiva desde que tenha confiança no observador	"...se o observador for parceiro de verdade e não deseje prejudicar o seu trabalho." (G1P2)	50%

Quadro 18: Dimensão: Intenção do Observador - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Percepção sobre a intenção do observador	Positiva desde que tenha confiança no observador	"...tem que saber cobrar, saber abordar o professor." (G2P6); "...se a pessoa vai nos observar para ajudar, no intuito de fazer crescer...tem que vir pra somar." (G2P8); "O profissional que não tenho confiança vai prejudicar o meu trabalho...tem que ser qualificado" (G2P9)	100%

Quando inquiridas sobre a percepção que possuem acerca da intenção do observador as professoras fizeram as seguintes colocações. No primeiro grupo, 50% das respostas opinou sobre a intenção negativa do observador, afirmando que a partir das experiências vivenciadas acreditava que a escola não confiava no seu trabalho e que considerava que o observador estava na sala de aula apenas para vigiá-la. A outra metade das respostas do grupo contou com a percepção positiva em relação a intenção do observador, desde que considere que o mesmo é confiável, ou seja, que o professor observado acredite que o observador não tenha a intenção de prejudicar o seu trabalho. (P2). A totalidade dos docentes do segundo grupo afirmou que possui uma percepção positiva da intenção do observador, desde que também perceba que pode confiar no mesmo. Referiram que o observador tem que saber cobrar e abordar o professor (P6), que a intenção positiva está relacionada com a capacidade que terá de ajudar e fazer crescer e que tem que vir para somar (P8). Uma das professoras afirmou que se não tem confiança no observador acredita que o mesmo prejudicará o seu trabalho e considerou que o observador precisa ser qualificado para assumir esse papel. A percepção apresentada chama atenção e comprova sobre a insegurança do professor quanto a presença do observador em sala de aula. Fica claro seu receio sobre a percepção de quem ele não se sente vinculado.

Sobre o décimo primeiro tópico “*Impactos na prática do professor*”, o grupo de professoras apresentou os seguintes resultados descritos nos quadros seguintes.

Quadro 19: Dimensão: Impactos na prática do professor - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Resultados após a observação de aula	Positivos	"Se a crítica for construtiva é muito válido." (G1P2) (G1P3) (G1P4)	75%
	Negativos	"Se for só para vigiar não vai agregar em nada." (G1P3)	25%

Quadro 20: Dimensão: Impactos na prática do professor - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Resultados após a observação de aula	Positivos	"Se for uma observação construtiva." (G2P6) (G2P8)	67%
	Negativos	"O observador pode destruir a sua prática também." (G2P6)	33%

Quando questionadas sobre os impactos na prática do professor elas consideram que podem haver após a observação de aula, as inqueridas responderam sobre resultados positivos ou negativos. O primeiro grupo apontou em seus 75% que se a crítica apresentada por construtiva os impactos na prática do professor podem ser positivos (P2) (P3) (P4). Já 25% afirmou que se a prática tem o intuito apenas de vigiar o professor ela fatalmente não agregará e o impacto na aula do professor é negativo (P3). O segundo grupo apontou as mesmas respostas em amostragem diferente. Para 67% o impacto na aula do professor poderá ser positivo caso a observação seja construtiva (P6) (P8). E o restante 33% considera que o observador pode destruir a prática do professor resultando em um impacto negativa na prática do professor (P6). Com esse resultado comprovamos o quanto o momento de observação de aula deve ser estruturado, pois pode assumir caráter formativo ou destrutivo da prática do professor.

No décimo segundo tópico desse objetivo chamado “*Formação de professores*”, buscou-se entender a percepção dos professores em relação ao caráter formativo da prática de observação de aula.

Quadro 21: Dimensão: Formação de Professores - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Caráter Formativo	Sim	"A gente se faz a partir do olhar do outro." (G1P1) (G1P3); "...a observação gera transformação para a sua formação." (G1P3); "Eu tô começando a olhar a observação de aula com outros olhos a partir do que escutei de vocês...eu queria apagar a experiência que tive da minha cabeça porque acho que não me ajudou. Mas aqui no colégio tive que apresentar uma aula e as coordenadoras estavam me observando, eu fiquei preocupada mas no fim foi bom." (G1P2)	100%

Quadro 22: Dimensão: Formação de Professores - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Caráter Formativo	Sim	"...pode sim transformar o professor." (G2P8)	100%

Essa dimensão buscou perceber o quanto na percepção das entrevistadas a observação de aula é capaz de lhes fazer ser diferente na perspectiva da sua formação

docente. Constatou-se que as professoras dos dois grupos, 100% das docentes consideraram a dimensão formativa da prática de observação de aula e demonstram a relevância da prática acreditando que o olhar do outro é capaz de gerar transformação em sua formação. (P1) (P3). Interessante registrar o relato da professora que trouxe experiências negativas em relação a prática de observação e a sua mudança de opinião a partir das experiências positivas verbalizadas pelo seu grupo (P2).

No que se refere ao quarto e último objetivo, **identificar se a partir do feedback da observação de aula há uma dimensão reflexiva de sua prática**, obtiveram-se os resultados que se apresentam nos tópicos de discussão.

Relativamente ao décimo terceiro tópico de discussão, chamado “*Feedback*”, os resultados da análise das respostas das professoras foram registrados nos quadros que se seguem.

Quadro 23: Dimensão: Feedback - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Existência de feedback posterior a observação de aula	Sim	"Tive um retorno sobre a observação." (G1P1) (G1P2) (G1P3) (G1P4); "Depois dessa nossa conversa ou fiquei com vontade de que observem a minha aula. Fiquei curiosa pra saber como estou." (G1P4)	100%

Quadro 24: Dimensão: Feedback - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Existência de feedback posterior a observação de aula	Sim	"Aprendi a fazer os planeamentos a partir do feedback dela." (G2P6); "Ela dava um jeito de se comunicar." (G2P8); "Era coletivo. A coordenadora contava em grupo uma situação para compartilhar com todas as professoras e todos aprendiam. Sempre trazia um exemplo positivo." (G2P9)	100%

Quando questionadas acerca da existência de feedback da observação de aula os dois grupos na sua totalidade afirmaram sobre a prática. Na experiência de 100% das professoras participantes houve feedback de suas aulas observadas. Importante perceber a fala de uma das docentes (P4) do primeiro grupo que apresentou interesse em que

observassem a aula dela para que pudesse receber o feedback da sua atuação. Conclui-se que o assunto gerou interesse e oportunizou a reflexão das professoras sobre a estratégia da observação de aula principalmente nos pontos que consideraram positivos para a sua formação docente.

Sobre o décimo terceiro tópico de discussão, “*Autoanálise e Reflexão*”, as respostas das professoras entrevistadas foram as seguintes como segue no quadro.

Quadro 25: Dimensão: Autoanálise e reflexão - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Existência de autoanálise e reflexão da prática docente a partir do feedback	Sim	"Gera muitas reflexões." (G1P1) (G1P2) (G1P3) (G1P4) (G1P5); "Eu fico tentando entender." (G1P2); "Você não precisa concordar, mas tem que respeitar." (G1P3); "Eu reflito e questiono. Fico tentando encontrar aquela situação que ela pontuou...discuto com a coordenadora na minha cabeça porque às vezes eu não concordo com ela, mas ela é minha superior." (G1P4)	100%

Quadro 26: Dimensão: Autoanálise e reflexão - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Existência de autoanálise e reflexão da prática docente a partir do feedback	Sim	"Sim, gera reflexão." (G2P6) (G2P8) (G2P9); "...me fazem refletir. O olhar de fora vale." (G2P8); "Eu posso não pensar na mesma hora mas, mais tarde eu vou refletir sobre aquilo que o outro falou." (G2P9).	100%

Constatou-se mais uma vez a partir das respostas das professoras que há existência de autoanálise e reflexão da prática docente após o recebimento do feedback para 100% das entrevistadas nos dois grupos inqueridos. Apesar de que nas falas as professoras verbalizam que podem não concordar com a devolutiva, mas que mesmo assim refletem sobre a mesma. (P3). Uma professora cita que reflete a partir do feedback oferecido, apesar de não concordar e que somente aceita o apontamento por ter sido ofertado pela gestora que ocupa um cargo superior ao seu (P4). Verifica-se que nesse caso podemos questionar o real caráter formativo da observação da aula, pois o docente claramente não compreende a devolutiva e por consequência haverá prejuízos nos resultados para

observado e observador. Outra professora, agora do segundo grupo afirma que pode não pensar sobre a devolutiva na mesma hora, mas que essa não passará e que em algum momento haverá uma reflexão mais profunda (P9). O dado mostra que independente do período o docente pensará sobre o feedback recebido confirmando a dimensão reflexiva do professor a partir da percepção do observador, ou seja, do outro.

Em atenção ao décimo quarto tópico de discussão, “*Sugestões*”, as respostas das professoras entrevistadas foram as seguintes como segue no quadro.

Quadro 27: Dimensão: Sugestões - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Professor	Personalidade	"Sobre a minha postura comportamental." (G1P2); "Altura da minha voz." (G1P3); "...em relação ao retorno que eu tive lá atrás, do espaço entre linhas, até hoje eu escrevo me preocupando com o espaçamento que dou." (G1P2)	60%
	Relacionamento Interpessoal	"Sobre os cuidados com as relações dentro da escola." (G1P4)	20%
Alunos	Rendimento	"...rendimento da turma". (G1P2)	20%

Quadro 28: Dimensão: Sugestões - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Professor	Didática adotada	"Sobre a minha atuação como professora." (G2P6) (G2P9)	75%
Alunos	Rendimento	"...rendimento da turma". (G2P6)	25%

Quando inquiridas sobre as sugestões que mais escutavam no feedback da observação das suas aulas, as docentes responderam a partir das subcategorias que seguem. No primeiro grupo 60% das professoras receberam sugestões sobre as características de sua personalidade, que segundo o observador, podem impactar na prática do professor, como o comportamento (P2) e a altura da voz (P3). A professora (P2) que havia citado no Quadro 11 sobre a observação que foi realizada acerca do espaçamento entre linhas da sua escrita na lousa, verbalizou que até hoje, sempre que escreve na lousa, se preocupa com o retorno que foi dado demonstrando que a sugestão oferecida a partir do feedback é levada em consideração por ela, apesar de ter considerado

irrelevante na época em que recebeu. 20% recebeu devolutiva sobre o cuidado com as relações dentro da escola (P4) e o restante dos 20% recebeu sugestões que envolvia o rendimento da turma (P2). As respostas das professoras do primeiro grupo apontam para questionarmos sobre o olhar do observador e se as sugestões oferecidas no feedback são verdadeiramente úteis, ou as devolutivas têm sido focadas em comportamentos dos observados, tornando-se muito avaliativo e pouco formativo. No segundo grupo, a didática adotada compreende 75% das respostas e 25% sugestões que envolveram o rendimento dos alunos.

No que concerne o ao décimo quinto e último tópico de discussão sobre “*Definição de metas*”, elaborou-se os quadros que se apresentam:

Quadro 29: Dimensão: Definição de metas - G1

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Atitude do observador	Metas claras	"...sempre deixa claro o que quer e retorna." (G1P1)	100%

Quadro 30: Dimensão: Definição de metas - G2

Categoria	Subcategoria	Itens	%
Atitude do observador	Metas claras	"...deixa um roteiro de coisas para eu melhorar." (G2P6); "...recebo recados sobre os meus planeamentos e no que preciso melhorar." (G2P6)	100%

Constata-se nesse último tópico que são apresentadas metas de melhoria para 100% dos professores dos dois grupos e que segundo os entrevistados recebem uma sistematização do que devem investir para melhorar de forma clara do ponto de vista do observador.

V. PROPOSTA DE PROJETO DE INTERVENÇÃO

A partir do que ficou exposto, e após uma reflexão acerca dos resultados obtidos, considerou-se importante organizar uma proposta de projeto de intervenção, com vista à promoção da prática de observação de aula, a ser apresentado aos Órgãos de Gestão das escolas em estudo.

Público Alvo	Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Operacionalização	Avaliação
Professores	Melhorar as competências dos professores no que se refere a sua prática pedagógica apresentando uma ferramenta para a sua formação. Proporcionar aos docentes espaços de diálogo e partilha de	Conhecimento sobre a estratégia de observação de aula. Construção coletiva de um instrumento de observação de aula.	Leituras sobre o tema. Elaboração de uma grelha de observação com o estabelecimento de objetivos a serem observados	Equipe Gestora da escola Literatura sobre o tema Equipe gestora Espaço para reunião	- Conversar e estudar nas reuniões pedagógicas semanais sobre a estratégia de observação de aula cerca de 1 hora; - Após algumas reuniões semanais iniciar a realização de atividades específicas, com vista a construção coletiva (professores e gestores) de um instrumento de observação de aula;	- Avaliação pós-encontro; - Grelha de observação construída coletivamente.

	informação, com vista a um melhor desempenho a nível didático e pedagógico.					
Equipe Gestora	Utilizar-se da estratégia de observação de aulas como uma oportunidade de na melhoria da prática do professor objetivando sua consequente reflexão. Proporcionar ações de feedback a partir da necessidade	Estruturação do momento de observação Feedback da observação	Observação de aula. Momentos de Feedback	Literatura sobre o tema Literatura sobre o tema Espaço para a ação	- Realização de ações de observação de aula estruturadas conforme as leituras realizadas contemplando as etapas (pré-observação e observação) - Realizar momentos de feedback posteriores pouco tempo após as observações	- Feedback dos professores Registros escritos dos feedback

	de cada professor quais os caminhos para o seu desenvolvimento profissional.			Tempo		
--	--	--	--	-------	--	--

VI. CRONOGRAMA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

	set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun
Leituras sobre o tema	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Elaboração de uma grelha de observação com o estabelecimento de objetivos a serem observados		■	■							
Observação de Aula				■	■	■	■	■	■	■
Momentos de Feedback				■	■	■	■	■	■	■

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este projeto de intervenção pretendeu-se verificar sobre a estratégia observação de aula, no contexto específico de nove professores do 1º ciclo da Educação Básica (Fundamental – Anos Iniciais) em duas escolas da rede particular no Brasil. Tentou-se perceber qual a percepção deles sobre a contribuição da estratégia de observação de aula para a melhoria da sua prática.

Após uma análise cuidadosa dos dados obtidos nos *focus group* com os professores das duas escolas, pode-se concluir que:

- Relativamente ao primeiro objetivo deste projeto, **verificar se existe a prática de observação de aula, quais os instrumentos utilizados e quem é o responsável por essa observação nas escolas pesquisadas**, percebeu-se que as opiniões das professoras são coincidentes no que diz respeito quase totalidade dos pontos a serem observados, tendo sido apontados os seguintes resultados:

- A prática de observação de aula é reconhecida pela maioria das professoras, apesar de não existir a regularidade da frequência ou da duração do momento.
- Não houve relato da existência de instrumento de registro para a orientação da observação.
- Caracterizaram como “observador” além de membros da equipe gestora, também estagiários e auxiliares que permanecem na sala de aula com elas em momentos diversos

- No que diz respeito ao segundo objetivo, **compreender a visão dos professores sobre a organização e implementação da observação em sala de aula**, conclui-se, que não há organização prévia para a observação de aula e que os objetivos do observador também não estão claros para as professoras. Portanto, apesar de os objetivos do observador não estarem claros para as docentes e elas acreditam que os enfoques estão relacionados com: a metodologia de ensino das professoras, as características pessoais, as interações com os alunos e o acompanhamento dos planejamentos. As opiniões das professoras ficaram divididas quando questionadas sobre o sentimento em relação ao momento, sendo estressante ou tenso e tranquilo.

- Sobre o terceiro objetivo, **verificar se os professores reconhecem a observação de aula como uma ação formadora de sua prática ou como controle**, entendeu-se que as docentes

consideram a dimensão formativa da estratégia de observação de aula acreditando na ideia de que o olhar do outro é capaz de gerar transformação em sua formação considerando a intencionalidade do observador e o tipo da devolutiva recebida. Alguns pontos que seguem foram relevantes para essa conclusão:

- A observação de aula foi considerada irrelevante quando realizada pelo grupo gestor, sendo mais reconhecida quando realizada por pares.
- Relataram que a intenção do observador pode ser negativa quando o mesmo não possui qualificação para atuar nessa posição ou positiva quando possuem confiança no mesmo.
- Sobre os impactos da observação na sua prática pedagógica relataram que quando a crítica é construtiva pode reproduzir impactos positivos, enquanto quando a intenção do observador é de vigiar ou controlar o impacto na prática do docente pode ser negativo.

- No que se refere ao quarto e último objetivo, **identificar se a partir do feedback da observação de aula há uma dimensão reflexiva de sua prática**, concluiu-se todas as professoras relataram o recebimento do feedback por parte dos observadores e afirmaram sobre a existência da reflexão posterior a partir das devolutivas. Entretanto, o enfoque das sugestões relatadas pelas entrevistadas e as metas de melhoria apontadas pelos observadores possuem dimensão pouco conexa com a prática pedagógica do professor ficando muito mais associada a um carácter avaliativo do que formativo.

Em suma, as conclusões a que se chegou retratam que o pouco conhecimento sobre a estratégia, tanto por parte do observador como do observado, e a falta de um movimento estruturado e organizado para utilizá-la impedem o uso adequado da mesma. A forma como vem sendo desenvolvida não garante o aspecto formativo mais estruturado para realmente impactar na prática do professor. Ressalta-se que a partir da aplicação da pesquisa e dos grupos terem sido convidados a refletir sobre a estratégia percebeu-se interesse em vivenciá-la de forma mais assertiva.

Sendo assim, as ideias de trabalho nestas escolas devem passar, cada vez mais, pelo entendimento da estratégia de observação de aula, como uma ferramenta de formação adotando mais regularidade da frequência e um instrumento de registro ou grelha de observação criados a partir das necessidades identificadas pela escola e professor para a melhoria da prática pedagógica. Como isso, os feedbacks podem ser mais assertivos e construtivos para que provoquem o exercício permanente da reflexão para a ação provocando a crítica sobre os

acontecimentos observados e identificação tanto de aspectos positivos, como aspectos a melhorar e a definição de objetivos para as próximas aulas.

Considera-se, ainda, importante que os observadores tenham vivenciado a experiência de ser professor ou ainda atue como tal para que haja a identificação entre os membros (observador e observado) e garantam uma boa relação entre eles. Essa relação pode ser alimentada tanto pelo estabelecimento de contacto frequente, como no estabelecimento de uma relação de confiança entre os mesmos, o diálogo e a escuta. “A análise, a discussão e a reflexão constituem o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores” (Reis, 2011, p. 53)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto, Asa.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, 2, 80-101.
- Alarcão, I., do Céu Roldão, M., e Sá-Chaves, I. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*.
- Alarcão, I.; Leitão, A.; Roldão, M. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de professores-RBFP*, v. 3, n. 1, p. 02-29.
- Albarello, L. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em educação*. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin L. (2004) *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Casanova, M. P. (2011). Desafios da avaliação do desempenho docente. Comunicação apresentada no 8º Congresso Nacional de Administração Pública – Desafios e Soluções, em Carcavelos de 21 a 22 de Novembro de 2011. **[Em linha]**, Disponível em <http://hdl.handle.net/10782/586> Acedido em 23 de abril de 2018.
- Coelho, M.F.P.S. (2012). *A Formação e as Atitudes de Professores do Ensino Básico Face à Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. (Tese de Doutoramento em Educação não publicada). Badajoz, Universidade da Extremadura.
- Dalcorso, C. Z., e Allan, L. M. (2010). Guia de Implementação para a Equipe Gestora: como fazer observação em sala de aula e elaborar feedback. **[Em linha]**, Disponível em <http://docplayer.com.br/26396345-Guia-de-implementacao-para-a-equipe-gestora-como-fazer-observacao-em-sala-de-aula-e-elaborar-feedback.html> Acedido em 11 de março de 2018.
- Damas, M. J., e De Ketele, J. M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.
- Dewey, John. (1979). *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional.
- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (2012). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 3(5), 8-22.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. (2ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fluminhan, C. S. L., Arana, A. R. A., e Fluminhan, A. (2013). A importância do feedback como ferramenta pedagógica na educação à distância. In *Colloquium Humanarum* (Vol. 10, pp. 721-728).
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lusodidacta.
- Freire, M. (1996). *O registro e a reflexão do educador. Observação, registro, reflexão-Instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Gialdino, I. (Coord.) (2009). *Estratégias de investigação qualitativa*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Hill, M. M. e Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Machado, J. e Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação: Políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-303). Porto: Porto Editora
- Meireles, M. G. D. S. (2013). *O impacto de estratégia de observação de aulas na mudança das práticas dos professores: um estudo numa escola da região de Setúbal* (Doctoral dissertation). [Em linha], Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/3054> Acedido em 03 de março de 2018.
- Mendes, Rui, et alii. (2014). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, 2012, 6: 57-70.
- Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Mouraz, A., Lopes, A., Ferreira, J. M., e Pêgo, J. P. (2012). De par em par na UP: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 77-97.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação (pp. 15-138). Porto: Porto Editora.
- Paiva, V. L. M. O. Feedback em Ambiente Virtual. In: LEFFA, V. (Org.) Interação na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT, (2003). [Em linha], Disponível em: www.veramenezes.com/feedback.htm Acedido 23 de abril de 2018.
- Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Artmed Ed.
- Pimenta, S. G., e Ghedin, E. (2002). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.
- Reis, P. (2010). Análise e discussão de situações de docência. [Em linha], Disponível em <http://C:/Users/Anna%20Paula/Downloads/Analise-e-discussao-de-situacoes-de-docencia.pdf> Acedido em 11 de março de 2018.
- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. [Em linha], Disponível em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf Acedido em 11 de março de 2018.
- Schön, D. (1987). Educating the reflective practioner. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Serafini, Ó., e Pacheco, J. A. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. [Em linha], Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/459/1/1990%2c3%282%29%2c1-20%28OscarSerafini%26JoseAPacheco%29.pdf> Acedido em 11 de março de 2018.
- Shute, V. Focus on formative feedback. ETS Research e Development. Princeton, NJ, March (2007). [Em linha], Disponível em www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-07-11.pdf Acedido em 23 de abril de 2018.
- Trindade, V. M. (2007). Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão). Lisboa: Universidade Aberta.
- Torrano, F.; Gonzáles, M. (2004) Self-Regulated learning: current and futures directions. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, v. 2, n. 1, p. 1-34.
- Vieira, F. (1993). Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F., e Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Cadernos de CCAP-1. Ministério da Educação. Conselho Científico para a Avaliação de Professores. [**Em linha**], Disponível em http://files.avaliacao-externa.webnode.pt/200000021-b8fb0b9f74/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf Acedido em 03 de março de 2018.

Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa

Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. Educação & Sociedade, 29 (103).

ANEXOS

Anexo 1 – Declaração de consentimento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

CONTRIBUIÇÃO DA ESTRATÉGIA DE OBSERVAÇÃO DE AULA PARA A MELHORIA DA PRÁTICA DO PROFESSOR

Eu, abaixo-assinado, (nome completo do participante no estudo) -----

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória. Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome: Anna Paula Barreira Araújo

Assinatura:

Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa

Anexo 2 – Guião para o *focus group*

GUIÃO PARA FOCUS GROUP - PROFESSORES

Objetivo	Tópicos para discussão
Compreender se existe a prática de observação de aula, quais os instrumentos utilizados e quem é o responsável por essa observação nas escolas pesquisadas	Existência da prática de observação e observador Regularidade da prática Duração da observação de aula Instrumento utilizado
Compreender a visão dos professores sobre a organização e implementação da observação em sala de aula	Preparação para a observação e objetivos claros Foco da observação Momento da observação
Verificar se os professores reconhecem a observação de aula como uma ação formadora de sua prática ou como controle	Relevância Intenção do observador Impactos na prática do professor Formação de professores
Identificar se a partir do feedback da observação de aula há uma dimensão reflexiva de sua prática	Feedback Autoanálise e reflexão Sugestões Definição de metas

Anexo 3 –Transcrição dos Resultados dos *Focus Group*

Grupo 1

(Moderador). Existe prática de observação de aula? E quem geralmente é o observador no caso?

(P1). Sim, tanto a coordenação, mas a maior parte do tempo tive auxiliar em sala de aula. Então você é observado o tempo inteiro.

(P2). Já tive por coordenadoras, no decorrer do ano elas se dividiam e ficavam assistindo às aulas. Era uma prática da escola no primeiro e no segundo semestre elas se dividiam e ficavam assistindo às aulas.

(P3). Eu já tive pela coordenação, pela auxiliar de classe e agora tenho uma estagiária. Ela está fazendo pedagogia e ela vem cumprir algumas horas de estagio para a faculdade. E eu acho essa observação muito importante. A minha estagiaria por exemplo esse ano falou: “Olha, eu vou ficar aqui só observando”. E eu falei: Não, você vai sentar junto, perto deles (alunos), vai participar. Então eles estão lendo, na hora que chega a vez dela e ela fala: “Calma, agora sou eu.” Então eu acho isso importante ela se sentir parte do grupo.

(P4). No primeiro ano eu tenho uma auxiliar. A coordenação na outra escola que eu trabalhava participava, opinava, criticava, elogiava.

(P5). Tive a observação pela auxiliar apenas. Com a coordenação nunca.

(M). Qual a regularidade dessa prática?

(P2). Não era diária, mas pelo menos duas ou três vezes no semestre.

(P3). Aconteceu em um ano, uma ocasião que a coordenação entrou uma vez, mas não ficou a aula toda. Já as estagiárias têm um período de 60 horas, as vezes vem uma vez por semana e às vezes duas.

(M). Quanto tempo o observador fica na sala?

(P1). 40 minutos, pelo menos.

(P3). Quando aconteceu comigo foi uma aula toda.

(P2). Comigo também. Pelo menos uma aula, uns 40 minutos.

(P5). Menos de uma hora.

(P4). Quase uma hora.

(M). O observador usa algum documento ou ficha formal? Você conheceu esse documento antes?

(P1). Caderno, caneta e escrevendo a aula inteira. Não tinha documento formal.

(P2). Não tinha documento formal.

(P3). Eu acho que essa ficha fica na secretaria da escola. Pelo menos eu perguntei para a minha estagiária. E aí? Você vai chegar e o que é que vai acontecer? Ela falou: “não, aqui na escola foi me pedido pra deixar esse controle, essa ficha fica lá na secretaria da escola”. Ela só vem com um caderno e anota até o suspiro da gente. Eu pelo menos sinto isso.

(P1). A minha coordenadora na época sentava lá no fundo, ia escrevendo. Às vezes ela sentava perto das crianças para ver como é que estava, mas eu sempre tinha um retorno. Então ela sempre agendava um horário para me passar o que ela tinha anotado. Isso era legal, não era legal ser no momento, mas depois era legal.

(P2). Eu acho que é diferente a vivência de uma estagiária dentro de sala de aula para a coordenação, um olhar da gestão. A gente trava. Às vezes eu ia me soltar no final quando ela já estava indo embora. Eu quase dizia, agora fica. Minha experiência nesse colégio era foi complicada com essas coordenadoras. Porque era mais para vigiar a gente do que para conhecer o trabalho. Então era muito estressante quando a gente sabia que elas iam assistir a aula era tenso.

(P3). Aqui no meu caso, na experiência com a coordenadora da escola eu não sentia isso. Porque ela interagia com as crianças, interagia com a situação que a gente estava vivenciando e tinha um feedback depois. Mas foi só uma vez. Foi em um ano específico.

(M). Como era a preparação para a observação da aula? Tinham objetivos claros?

(P1) Uma das ocasiões aconteceu de entrar a diretora geral de todas as unidades. Então ela estava passando em todos os 1º anos para ver como acontecia. Então ela tinha o objetivo de ver como a gente estava trabalhando a leitura e a escrita no período da alfabetização. Então aí ela foi clara, ela falou que queria ver como se desenvolvia aquela atividade.

(P3). Daí você preparou aquela atividade com esse objetivo.

(P1). Exatamente.

(P2). No meu caso não. Nossa, que péssimo! A gente sabia que elas iam entrar nas aulas, mas elas entravam assim, do nada. A gente não recebia nenhum comunicado. A gente sabia que um dia elas iam aparecer por isso que a gente tinha essa visão que era mesmo para vigiar a gente.

(P1). É verdade. Tanto é que meu marido dá aula lá nessa escola que ela está falando. E a coordenadora assiste a aula e o comentário é o seguinte: “Olha, você sabe que eu vou ter que colocar algum registro ruim, né? Porque é o meu trabalho”. Então foi uma coisa que eu não tive na minha experiência, mas é uma coisa que ele vivencia e ele fica muito nervoso quando isso vai acontecer.

(P3). No meu caso foi avisado, foi perguntado qual é o melhor momento, quando você quer que eu vá. Não quero atrapalhar, mas quero observar. Foi uma coisa mais acolhedora.

(P2). Até a postura que ela (observadora) se portava era de cruzar o braço, aí você fazia um gesto e você já pensava: o que eu fiz de errado? Eu até me perdia.

O que vocês acham que o observador foca na hora que está observando a sua aula?

(P1). Depende. Houve momentos que eu fui orientada depois dessa observação que eu escrevia muito próximo uma linha da outra na lousa. Que eu tinha que dar um espaço maior entre uma linha e outra. Houve momentos que eu recebi a devolutiva de que estava legal, que a observadora percebeu a atividade com os alunos e se eles estavam mesmo envolvidos. Isso eu achei positivo. As crianças estavam envolvidas e ela (observadora) percebeu isso. Mas em outras observações, por exemplo, em relação a minha letra, que tinha que ser maior eu pensei assim...desnecessário. No meu ponto de vista

(M). Como é para você o momento da observação da aula?

(P2). Não que eu nunca tenha tido experiência com auxiliar, mas o que mais me desestabilizou foi com a coordenação.

(M). Vocês acham importante que esse momento de observação de aula aconteça?

(P4). Eu acho que é importante e acho que uma colega de outra série pode observar minha aula. Ao mesmo tempo que ela assiste pode aprender e eu posso aprender com ela. Vejo algo que nem tinha pensado antes sobre a didática. Porque é uma coisa de sala de aula, mais natural.

(P3). É uma troca... Seria de extrema importância um par observar o meu trabalho para a continuidade do processo de aprendizado do nosso aluno.

(P4). Exatamente. Uma colega de outra série pode me mostrar como que realizam uma produção de texto lá na outra série. Eu acho muito positivo. Eu nunca tinha pensado nisso, mas eu acho importante sim. A coordenação tem a acrescentar, mas um par pode ter mais contribuições, indicar como você pode melhorar o seu trabalho para chegar melhor para a próxima série.

(P1). Questão dos pares, né...

(P4). Muito mais do que olhar o que precisa melhorar, a parceira pode indicar como melhorar o seu trabalho olhando para turma de alunos.

(P2). Eu nunca consegui ter essa visão por uma experiência ruim. Eu sempre achei que o colégio não acreditava no nosso trabalho e não era só eu que pensava assim. Quando a gente sabia que elas (observadoras) iam entrar que era aquela semana, dizíamos umas para as outras: não estão acreditando no nosso trabalho!

(P3). Mas é porque você passou por uma experiência ruim.

(P1). E eu penso em relação a colega, que a P4 falou se ela realmente for um par, uma parceira. Porque nem todas são. Elas vão com o olhar de te criticar, mesmo que o que você esteja dando resultado positivo, mas o olhar cria situações constrangedoras.

(P3). Eu que trabalho com o 5º ano e que os alunos vão para outro segmento no próximo ano acho que isso seria essencial, porque eles (alunos) vão lidar com especialistas no próximo ano e não com pedagogos. Eu acho que a gente tem um olhar mais amplo com aquele aluno, conhece. Eu acho que seria de extrema importância que um professor de português ou de matemática que estão com eles (alunos) todos os dias conhecesse um pouquinho da nossa realidade. Porque quando eles chegam no fundamental 2 eles (professores) acham que a gente não fez nada. Então se pudesse voltar esse olhar para a minha sala seria extremamente rico, porque a gente faz sempre o inverso. Os professores do outro segmento trabalham com os nossos alunos. Aqui na escola temos um projeto “Integração” e eles passam um tempo com o professor do 6º ano em um dia. Daí depois aparecem muitas críticas, mas tem um trabalho construído desde a educação infantil. Não é possível que eles estão indo para o 6º ano sem saber nada. Era interessante que o especialista (professor do fundamental 2) fizesse a observação de como eu trabalho com os meus alunos.

(P2). E não somente um dia né...

(P3). Isso. Não somente um dia. Ele é um par da gente. Está na mesma área, na mesma profissão, na mesma escola e precisa ter o mesmo objetivo.

(P4). Exatamente. Concordo com essa coisa do objetivo. Nós temos o mesmo objetivo.

(P2). Como eu falei, um dia só é muito pouco. Tinha que criar uma regularidade pelo menos a partir do segundo semestre que acho que fica mais difícil, porque está acabando.

(M). Quais os impactos você considera que a observação de aula terá na sua prática?

(P3). Eu acho que se a crítica for construtiva é muito válido. Porque de repente eu faço uma coisa e a minha parceira pode ver algo e me dar um toque, falar e conversar. Mas desde que seja construtiva. Não como a P1 falou uma pessoa para lhe vigiar, porque cada sala é uma sala, cada realidade é uma realidade. Agora se minha parceira for lá na minha sala e me falar: “Adorei o que você fez, mas no final achei que faltou algo” Você não vai conseguir sempre ver tudo, pode ser que tenha algo que passe e seu colega vai ver. Porque quando a crítica é construtiva é muito legal, porque receber elogios todo mundo gosta e faz parte. A gente elogia os nossos alunos e faz parte. Agora quando recebe uma crítica por crítica para prejudicar eu acho que não vale a pena. Tem que relevar.

(M). O quanto a observação da aula o faz ser diferente na perspectiva na sua formação?

(P3). O olhar do outro.

(P1). A gente se faz a partir do olhar do outro.

(P4). Quando vem uma parceira e pontua algo a gente cresce enquanto profissional. Eu tive essa experiência com uma colega esse ano.

(P2). Eu queria deletar a experiência que tive da minha cabeça porque acho que não ajudou. Mas para entrar aqui no colégio tive que apresentar uma aula e a coordenadora e a professora da série estavam me observando lá no fundo. Eu fiquei muito preocupada. Mas depois a aula que dei foi muito tranquila e eu achei muito bom. E daí como quando tive o retorno da coordenação ela me falou tanta coisa que eu me senti mais segura. Quando você tem algum retorno que por mais que fale que você tem algum problema, mas que está te ajudando a melhorar é outra coisa. Eu tive uma experiência de uma aula aberta com os pais e querendo ou não eles vieram para nos observar e para aprender quando o filho tem alguma dificuldade e depois a gente teve um feedback ali imediato dos pais. E foi muito positivo. Então eu estou começando a tirar esse nó que eu tinha sobre a observação de aula porque você começa a escutar coisas boas da sua pessoa.

(M). Há um feedback posterior a partir da observação da aula?

(P3). Com a estagiária só tenho feedback oral. Com essa reflexão com você sobre esse assunto agora eu acho que seria interessante ter um feedback formalizado. Porque ela está anotando tudo, mas o que será que está observando? Fica muito informal. Da coordenação eu tive. Tivemos uma reunião e apareceram críticas construtivas, elogios, não teve nada de ruim.

(P4). Eu também já tive esse retorno mesmo sendo de colega ou das famílias e as mães são boas observadoras e críticas do seu trabalho, porque a tecnologia está aí. E quer saber... depois dessa nossa conversa eu vou pedir para observarem a minha aula. Fiquei curiosa para saber como estou.

(P3). Mesmo não estando em sala nos observando a família é o nosso maior observador. Pelo olhar do filho porque eles contam ou pela comunicação que nós temos com eles, então recebo feedback deles.

(P1). Sempre temos mesmo esse feedback. Do aluno ou da família. E como falei antes, já tive da coordenação.

(P2). Eu tive né? E às vezes nem gosto de lembrar. (risos)

(M). Você faz uma autoanálise a partir do feedback? Reflete?

(P3). Muito!

(P2). Eu sim, muitas reflexões.

(P1). Eu também reflito.

(P4). Eu reflito, questiono e a minha cabeça é muito louca! Eu discuto com a minha coordenadora na minha cabeça porque eu não concordei com ela, mas ela é minha superior.

(P3). Você não precisa concordar, mas tem que respeitar.

(P2). Sou que nem a P4, fico brigando comigo mesma, tentando entender e encontrar o que ela falou.

(P4). Às vezes, achar a situação que ela pontuou. Ela pode ter pegue uma situação e não um contexto.

(P5). Quando vem um comentário ruim da sua pessoa você não tem como não refletir sobre isso. Eu reflito demais.

(P3). Eu dou impulsiva. Eu falo demais. Com os pais já aprendi, a gente vai tendo mais maturidade, mas com as minhas parceiras eu não tenho muito filtro para dizer o que eu sinto. Eu

acho que a gente não tem que ter muito dedo com quem a gente confia, quando existe esse vínculo de confiança. Quando precisa eu peço ajuda para consertar o que fiz e se errei eu assumo pedindo ajuda.

(M). Quais as sugestões você mais escuta?

(P1). Ouvi muito sobre o rendimento da minha turma. Porque eu faço minha turma render se eles me derem oportunidade. É o retorno que eu tenho.

(P2). Já me falaram que sou exigente com a minha turma e da minha postura de professora sempre muito comprometida. E em relação ao retorno que eu tive lá atrás, do espaço entre linhas, até hoje eu escrevo me preocupando com o espaçamento que dou."

(P3). Já ouvi muito sobre a minha sala, que é animada, porque eu sou para cima. Já ouvi críticas de que eu falo alto demais, já vieram reclamar na sala ao lado. Mas as vezes eu paro e penso. Preciso falar mais baixo. A gente tem que aceitar sim essas observações, mas colocar: a escola não me contratou? Eu sou assim. Porque tem pontos que a crítica é sobre a sua personalidade e você sabe que não vai conseguir ser diferente.

(P4). Já ouvi sobre os cuidados em relação aos próximos alunos e as famílias que iriam chegar. E os cuidados com as relações dentro da escola

(P3). A gente confia na escola que a gente trabalha, confia no que a gente faz e acredita que o que a gente faz é na tentativa de acerto sempre, mas que de vez em quando a gente precisa sim da observação do outro.

(M). Há algum tipo de meta, ações posteriores traçadas no feedback?

(P1). Sim. A coordenadora sempre deixa claro o que quer e retoma.

(P4). Sim, é verdade. Ela cobra e retoma.

(P3). Depois da nossa conversa me dei conta que o nosso aluno nos observa. Observa a aula, o meu trabalho e me dá um feedback quando eu não consigo atingi-lo. Esse é um retorno da nossa prática. Eles dão retorno imediato.

(P2). No feedback que a gente tem a coordenadora sempre cria algumas metas...orienta e pede para que a gente perceba se pode fazer melhor ou avançar.

Grupo 2

(Moderadora). Existe prática da observação de aula?

(P9). Existe. Se dá pela coordenação da escola. Além dela observar os nossos planos de aula, ela vai à sala, permanece durante as aulas e também participa, porque ela chega -lá e não fica só observando nós trabalharmos ela trabalha um pouco também. Ela nos ajuda nas correções, chama os alunos que estão com dificuldades. Ela vai participando das atividades que eu estou realizando e com isso, depois tem conversa. Ela espera nossos encontros e depois faz a abordagem que nós temos que ir melhorando.

(P8). Na minha sala pouco. Geralmente nas minhas disciplinas ela raramente fica, quando fica é porque precisa observar determinado aluno que está dando probleminha ou porque se manifestou para ajudar em alguma correção, mas dizer assim: hoje eu vim para observar sua aula, não...

(M). Qual a regularidade dessa prática?

(P8). É imprevisível na verdade

(P6). A gente tinha uma coordenadora que ela era de excelência, para mim. Porque ela me auxiliava muito. Porque a minha turma era de primeiro ano e era um trabalho mais lúdico. Quando eu pedia alguma coisa, quando eu dizia que queria trabalhar desse jeito, mas eu não sabia manusear; ela já me trazia pronto e já me ensinava como manuseava. Então eu sinto muito, muito, muito, muito falta disso. Porque eu acho que todo mundo sabe que preciso de um auxiliar de informática, as vezes eu peço socorro e ela chega -lá para me ajudar na aula de informática. Então eu tenho uma dificuldade na aula de informática e a coordenadora passada me ajudava muito nesse sentido. Ela fazia observação de sala. Eu falava assim, as vezes eu posso me alterar e nem perceber que estou me alterando. Às vezes eu posso falar uma palavra agressiva e nem perceber que estou falando então ela fazia muito isso e ajudava na correção dos cadernos dos alunos. Ela não fazia todo dia, mas tirava pelo menos uma vez a cada dois meses para fazer essa observação. Eu acho que é importante fazer essa observação.

(P9). Esse observador tem que ser um grande parceiro. Ele não pode entrar em sua sala de aula para vigiar. Quando ele faz isso, para mim ele não está sendo profissional como deveria ser.

(M). Quanto tempo o observador fica na sala?

(P9). Quando tínhamos uma coordenadora que fazia isso, ela ficava em média uma hora. Dependia muito da necessidade dela.

(P6). Quando estava tudo tranquilo, ela ficava trinta minutos, sendo que, todos os dias ela passava pela sala para dar aquela olhadinha.

(P7). Ela passava menos de uma aula toda, acho que até menos que uns 40 minutos.

(M). O Observador usa algum documento ou ficha formal?

(P8). A direção pedia para ela fazer um relatório individual da gente, mas acho que ficha não tinha.

(M). Vocês conheciam esse documento?

(P6) (P8) (P9) – Não.

(M). Como é a preparação para a observação da aula?

(P8). Na minha turma ela dizia assim: Se der nessa semana eu vou separar um tempinho para ir lá na sua sala. Tinha semana que dava e tinha semana que não dava. Não era uma coisa fechada, naquele dia e naquele horário ela tinha que estar lá.

(P9). Minha coordenadora não avisava e eu sabia que ela estava lá vendo tudo o que se passava na minha sala. Ela era muito observadora.

(M). Vocês acham que os objetivos estavam claros?

(P9). Não, mas sabia que ela estava vendo o todo. Eu sabia que ela estava tanto observando os meus alunos, porque sempre vinha um pai se queixar que o filho dele é bom, mas que na sala os outros incomodam muito ele. Não tinham muitas formalidades, o olhar dela era um olhar geral. E era como a gente se sentia bem.

(M). O que o observador foca na hora que está na sua sala de aula?

(P6). O foco era observar a minha didática e o domínio de sala.

(P9). Mesma coisa para mim.

(P8). Preocupação se o conteúdo estava sendo dado, se estava muito atrasado, o acompanhamento do conteúdo.

(P6). Ela trazia muitas fichas de observações com aluno e ela já trazia quase pronta. Porque já vinha as observações e a gente ia só marcando. Nessa ficha que ela me entregava dava para fazer essas observações diariamente. Ela queria conhecer os alunos.

(M). Como é para você o momento da observação da aula?

(P6). Eu acho tranquilo.

(P9). Naquela época eu achava excelente. Eu ficava até feliz. Era uma pessoa que estava chegando para somar. Ficava feliz quando ela chegava.

(P8). Hoje em dia a gente já sabe lidar um pouco, mas no início da atuação era aquele terror, mas eu particularmente, tremia.

(M). Vocês acham importante que esse momento de observação de aula aconteça?

(P8). Sim. Eu acho, a gente tem defeito, não sabe tudo. Por mais que tenha conhecimento, a gente sempre pode melhorar. A gente sempre pode ampliar. Então uma pessoa que vai lhe observar com o intuito de nos ajudar e nos fazer crescer, tanto o lado profissional, como o rendimento escolar da criança, da escola em si, é válido.

(P6). Eu acho assim, na verdade, tudo tem um olhar diferencial quando você...O modo de você cobrar. A maneira que você me aborda. Eu acho que é válido pela maneira que você é abordado.

(P9). Acho muito importante, mas muito importante mesmo porque nós, quando nós nos sentimos só, não trabalhamos direito. O observador é um olhar de fora, vai ser um auxílio. Em todas as áreas da nossa vida precisamos de suporte. Então, esse observador, ele vai realmente observar e auxiliar. Temos 36/37 alunos em sala de aula. Eu não sou Deus para ter condição de focar nesses alunos todos. Então o observador vai te ajudando. Então assim, esse observador vai nos tranquilizar também. É muito importante quando a gente tem um profissional muito qualificado.

(M). Com qual intenção você acha que uma pessoa observa a sua sala?

(P9). Depende. Quando eu falo de coordenadores que eu já tive, eles entravam no sentido de dar o braço. É para somar. Porém, tem profissionais que chegam e você diz está vindo aqui sondar para sair falando e vai falar o que não eu estou fazendo. Então esse profissional que chega que eu não tenho confiança nele, por alguma coisa, ele vai prejudicar o meu trabalho e eu espero que esse profissional seja no mínimo qualificado.

(P8). Se a pessoa vai nos observar para ajudar no intuito de fazer crescer é uma boa intenção. Acho que tem que vir para somar.

(P6). Na verdade, eu acho que a nossa visão seria assim: O objetivo do observador em sala de aula seria exatamente para trabalhar a dificuldade. O objetivo do coordenador ver a dificuldade

que tem o aluno e trabalhar para suprir essa dificuldade. Tem que saber cobrar, saber abordar o professor.

(M). Quais impactos você considera que a observação de aula terá na sua prática?

(P6). Se for uma observação construtiva, sim. Pode transformar a prática para o bem ou para o mal. É igual ao professor. O professor ele te transforma ou te destrói. Ele pode destruir a sua prática também.

(P8). Concordo com a P6.

(M). O quanto a observação da aula a faz ser diferente na perspectiva da sua formação?

(P8). Só vai transformar desde que os apontamentos da pessoa que está ali, nos observando, se for levado em consideração a construção. Mas pode sim transformar um professor.

(M). Há um feedback posterior a observação da aula?

(P9). Comigo já teve coletivo. A coordenadora contava em grupo uma situação para compartilhar com todas as professoras e todas aprendiam. Sempre trazia um exemplo positivo.

(P6). Ela colocava muito no nosso planejamento, os recados. Comigo ela colocava muito no caderno. Aprendi a fazer planejamentos a partir do feedback dela.

(P8). No meu caso, ela...assim ela tinha aqueles comunicados que era comum. Então ela fazia uma pauta e colava no nosso planejamento. Ela sempre dava um jeito de se comunicar mesmo sem observar a aula.

(M). Você se auto analisa a partir do feedback?

(P8). Todos os toques que ela deu durante o tempo que ela estava com a gente, realmente me fazem refletir. O olhar de fora vale. É difícil a gente ver os errinhos do dia a dia.

(P9). Ela nos levava as vezes a refletir. Eu posso não pensar no que você falou na mesma hora, mas mais tarde eu vou refletir e pensar naquilo que o outro falou.

(P6). Gera sim reflexão.

(M). Quais sugestões você mais escuta?

(P6). É mais a questão do lúdico. Eu acho que eu vou perder tempo com o lúdico. Eu poderia desenvolver muito mais o lúdico. Ela também acompanhava o rendimento da minha turminha.

(P9). Na minha sala o que eu sempre ouvi é: vamos focar nas correções.

(M). Há algum tipo de meta, ação posterior traçada no feedback?

(P8). Na minha turma a meta é tentar ao máximo compreensão de tabuada. Tabuada, leitura, escrita.

(P6). Ela deixa um roteiro de coisas para eu melhorar. Sempre recebia os recados no meu planejamento no que eu posso melhorar.