

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

CLEITON JUNIOR GRETZLER

**ACOMPANHAMENTO À DOCÊNCIA:
UMA PRÁTICA DE APOIO NA APRENDIZAGEM E CAPACITAÇÃO DE
PROFESSORES**

SÃO LEOPOLDO

2021

CLEITON JUNIOR GRETZLER

**ACOMPANHAMENTO À DOCÊNCIA:
UMA PRÁTICA DE APOIO NA APRENDIZAGEM E CAPACITAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins De Almeida

São Leopoldo

2021

G835a Gretzler, Cleiton Junior.
Acompanhamento à docência : uma prática de apoio na aprendizagem e capacitação de professores / por Cleiton Junior Gretzler. – 2021.
116 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, RS, 2021.
“Orientadora: Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida”.

1. Acompanhamento à docência. 2. Capacitação profissional. 3. Processos institucionalizados. 4. Retroalimentação dos planejamentos. I. Título.

CDU: 371.13

CLEITON JUNIOR GRETZLER

**ACOMPANHAMENTO À DOCÊNCIA:
UMA PRÁTICA DE APOIO NA APRENDIZAGEM E CAPACITAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

São Leopoldo, 28 de outubro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elizabeth Ramalho Soares Bastos
(Colégio Santo Inácio do RJ)

Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha
(UNISINOS)

Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida
(UNISINOS)

Dedico este trabalho ao meu pai,
José Aloísio Gretzler, em memória. Por
ensinar o valor do trabalho como uma
construção com vistas ao horizonte de
realização de vida e que o conceito de justiça
não é um conceito meramente filosófico, mas
um modo de ser!
Pai, saudade é o meu sentimento!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela saúde nesse tempo de pandemia. Aos meus familiares e colegas de trabalho, que compreenderam os limites do tempo e da companhia no período de estudos. A todos os colegas do mestrado, pelo tempo agradável de convívio e discussões acaloradas. Em especial à minha mãe, Clarice Maria Gretzler, pelo carinho e cuidado comigo, mesmo no momento que ela perdeu seu companheiro de vida. Ao professor João Batista Storck e à professora Caroline Medeiros Martins De Almeida, que me acompanharam nesse desafio acadêmico, e ao Colégio Anchieta, por acreditar sempre no meu potencial, investindo na minha qualificação profissional.

RESUMO

As mudanças vertiginosas do contexto hodierno nos impelem a uma gestão profissional a partir de indicadores que fortalecem a tomada de decisão e permitem qualificar os processos administrativos e pedagógicos, garantindo a missão, a visão e os valores institucionais. Nesse sentido, o trabalho tem como objetivo analisar o impacto do Projeto de Acompanhamento Docente como ferramenta de formação para os professores e suas implicações na qualificação das experiências de aprendizagem. Para tanto, realizou-se um percurso metodológico de abordagem mista, e quanto aos procedimentos, caracterizou-se como um estudo de caso que visou realizar aproximações entre a percepção do grupo de Orientadores Pedagógicos e dos Professores de Ciências Humanas. Os participantes da pesquisa foram os orientadores do Serviço de Orientação Pedagógica da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e os professores de Ciências Humanas do Ensino Fundamental II do Colégio Anchieta, localizado na cidade de Porto Alegre. O paradigma utilizado na pesquisa é uma tentativa consecutiva, sistemática, de refletir sobre o Projeto de Acompanhamento Docente a partir da aplicação de um questionário estruturado com 19 (dezenove) perguntas para identificar a percepção do Serviço de Orientação e dos professores acerca do referente, bem como suas etapas constitutivas e uma análise documental que procurou identificar a retroalimentação da prática docente nos planejamentos de aula. Este estudo de caso evidenciou que o Projeto de Acompanhamento Docente implementado está consolidado como um instrumento de formação/qualificação, e a prática da retroalimentação está presente nos planos de aula, uma vez que há uma atualização de mais de 50% dos planejamentos. A análise caracteriza-se como produto da presente investigação, qual seja: um diagnóstico da percepção dos professores e Serviços de Orientação Pedagógica sobre a implementação do Projeto de Acompanhamento Docente no Colégio. Ademais, a investigação aponta uma série de indicadores que visam qualificar as etapas constitutivas do projeto pedagógico com vistas à excelência profissional e à formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Acompanhamento à docência. Capacitação profissional. Processos institucionalizados. Retroalimentação dos planejamentos.

ABSTRACT

The vertiginous changes in contemporary's context impel us to professional management based on indicators that strengthen decision-making and allow us to qualify administrative and pedagogical processes, ensuring the mission, vision and institutional values. That way, the research aims to analyze the impact of the Teaching Practice Monitoring Project as a qualification tool for teachers and its implications for the qualification of learning experiences. For this purpose, a mixed methodological approach was carried out, and as for the procedures, it was characterized as a case study that aimed to make approximations between the perception of the Pedagogical Team and the Human Sciences Teachers. The research participants were the Primary and Secondary School pedagogical team as well as the middle school Human Sciences teachers who work at Anchieta school, located in Porto Alegre. The paradigm used in the research is a consecutive, systematic attempt to reflect on the Teaching Practice Monitoring Project by applying a structured questionnaire with 19 (nineteen) questions to identify the perception of the Pedagogical Team and teachers concerning the referent, as well as its constitutive steps and a documental analysis that sought to identify the teaching practice feedback in class planning. This case study confirmed that the implemented Teaching Practice Monitoring Project is consolidated as a qualification instrument, and the feedback practice is present in the lesson plans, since there is an update of more than 50% of the plans. The analysis is characterized as a product of the present investigation, namely: a diagnosis of the perception of teachers and Pedagogical Team on the implementation of Teaching Practice Monitoring Project implemented at school. Furthermore, the investigation points to a series of indicators that aim to qualify the constitutive stages of the pedagogical project with an eye towards to professional excellence and the integral training of students.

Keywords: Teaching monitoring. Professional qualification. Institutionalized processes. Planning feedback.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de alunos.....	20
Figura 2 – Dados demográficos.....	21
Figura 3 – Processo de desenvolvimento do projeto	24
Figura 4 – Instrumento de observação docente	25
Figura 5 – Instrumento de observação docente do Professor.....	28
Figura 6 – Instrumento de observação docente do Pedagógico.....	29
Figura 7 – Plano de Desenvolvimento Individual.....	30
Figura 8 – Resultados por área do conhecimento.....	31
Figura 9 – Plano de Desenvolvimento da Área e Devolutiva do SOP ao PDA	32
Figura 10 – Resultados gerais dos indicadores de Acompanhamento Docente	33
Figura 11 – Resultados por níveis de aprendizagem	33
Figura 12 – Estrutura da pesquisa	61
Figura 13 – Formação profissional EFII	66
Figura 14 – Média de Idade	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de trabalho na instituição.....	67
Gráfico 2 – Comparativo geral das respostas nos três eixos da pesquisa	68
Gráfico 3 – Os indicadores do Projeto de Acompanhamento Docente (AD) permitem analisar sistematicamente as práticas pedagógicas utilizadas com os estudantes ..	70
Gráfico 4 – Os Indicadores propostos no instrumento de AD ajudam a melhorar as experiências de aprendizagem dos estudantes.....	71
Gráfico 5 – Existe apoio e acompanhamento das atividades pedagógicas para proporcionar a retroalimentação da prática em função do êxito das aprendizagens dos estudantes	72
Gráfico 6 – Os indicadores do Projeto de Acompanhamento colaboram para pensar, propondo recursos e estratégias diferenciadas para prática em sala.....	74
Gráfico 7 – Os indicadores motivam o meu engajamento na formação continuada proporcionada pelo Projeto de Acompanhamento Docente.....	75
Gráfico 8 – Percebo a existência de formação continuada a partir da compatibilização do instrumento de acompanhamento docente e do <i>feedback</i>	77
Gráfico 9 – Percebo a existência de formação sistemática e continuada a partir do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).....	79
Gráfico 10 – Percebo a existência de uma formação sistemática e continuada a partir do desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento da Área (PDA)	80
Gráfico 11 – Percebo impacto positivo da formação continuada proporcionada pelo Projeto de Acompanhamento Docente em meu desempenho profissional (prof.). Percebo impacto positivo da formação continuada proporcionada pelo Projeto de Acompanhamento Docente (SOP).....	82
Gráfico 12 – Me sinto bem em poder acompanhar e/ou em ser acompanhado para a minha capacitação e formação profissional.....	84
Gráfico 13 – O SOP tem colaborado para o desenvolvimento de práticas que possam qualificar a aprendizagem de todos os estudantes.....	85
Gráfico 14 – Os indicadores do Projeto de AD permitem visualizar a necessidade do uso de recursos didáticos diferenciados que favorecem a aprendizagem integral de todos os estudantes.....	86

Gráfico 15 – O momento do feedback do Projeto de AD (SOP e professor) colabora para qualificar o conhecimento da didática pedagógica com a finalidade de melhorar os resultados da aprendizagem.....	88
Gráfico 16 – A partir do Projeto de Acompanhamento Docente, os planos de aula são atualizados retroalimentando a prática para melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes.....	90
Gráfico 17 – O processo de construção do Projeto de Acompanhamento Docente teve participação e escuta dos professores e dos serviços acadêmicos	91
Gráfico 18 – Percebo a abertura para dialogar sobre os indicadores do Projeto de AD no sentido da adequação dos mesmos para ler o contexto da “práxis”	93
Gráfico 19 – A construção de 2 (dois) protótipos de Acompanhamento Docente viabilizou a escolha pelos professores do modelo mais adequado a ser implementado e institucionalizado no Colégio.....	94
Gráfico 20 – Percentual de mudança nos tópicos de planejamento de 2018 para 2020	96
Gráfico 21 – Percentual de mudança nos componentes curriculares de Geografia e História comparando os planejamentos de 2018 e 2020	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista de trabalhos escolhidos como referências para a pesquisa	55
Quadro 2 – Etapas do feedback.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de profissionais da área acadêmica no Ensino Fundamental II	62
Tabela 2 – Número de profissionais do Serviço de Orientação Pedagógica no Colégio.....	63

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMs	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
FLACSI	Federação Latino-Americana de Colégios Jesuítas
PDA	Plano de Desenvolvimento por Ano ou Área do Conhecimento
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEC	Projeto Educativo Comum
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RJE	Rede Jesuíta da Educação
SQGE	Sistema de Qualidade na Gestão Escolar

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 TEMA.....	17
1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA	17
1.3 PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
1.4 OBJETIVOS	18
1.4.1 Objetivo Geral	18
1.4.2 Objetivos Específicos	18
1.5 JUSTIFICATIVA.....	18
2. PROJETO DE ACOMPANHAMENTO DOCENTE	20
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE ACOMPANHAMENTO DOCENTE	23
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	35
3.1 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE ACOMPANHAMENTO DOCENTE A PARTIR DA GESTÃO PARTICIPATIVA	35
3.1.1 Práticas reflexivas e Retroalimentação da prática	36
3.1.1.1 A retroalimentação da prática docente	38
3.1.1.2 Avaliação e seu impacto na aprendizagem.....	39
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM	41
3.3 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	43
3.3.1 PIBID – Formação para a docência no Brasil.....	46
3.4 ACOMPANHAMENTO À DOCÊNCIA	48
3.5 REVISÃO DE LITERATURA	55
4. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	58
4.1 A PESQUISA QUANTO À ABORDAGEM E AOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	58
4.1.1 Coleta de dados	64
5. RESULTADOS DA PESQUISA	66
5.1 O QUESTIONÁRIO.....	66
5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	96
6. ENCAMINHAMENTOS	102
6.1 RESULTADOS DA PESQUISA	102
6.2 SUGESTÕES AOS GESTORES.....	102
6.3 LIMITES DO PROJETO	104

REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA	109
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	110
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO	112

1. INTRODUÇÃO

Em um contexto de consideráveis reformas no cenário político, social e econômico, perpassadas pelo progresso exponencial da ciência e da tecnologia, o Colégio Anchieta de Porto Alegre, jesuíta e católico, é impelido a instituir práticas de gestão profissional alinhadas ao planejamento estratégico organizacional e alicerçadas em indicadores de gestão que permitam qualificar os processos administrativos e pedagógicos, garantindo a missão, a visão e os valores institucionais. Nesse cenário, é importante destacar que a missão do Colégio Anchieta é “promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inicianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos”. (COLÉGIO ANCHIETA, 2020).

A educação jesuítica tem orientado suas práticas para o desenvolvimento de um autêntico humanismo cristão que tem suas raízes na experiência espiritual de Inácio de Loyola e nos desafios do contexto cultural, social e religioso da Renascença. “Esta espiritualidade habilitou os jesuítas a se apropriarem do humanismo da Renascença e a fundarem uma rede de centros educativos, que significavam uma renovação e respondiam às necessidades urgentes do seu tempo”. (KOLVENBACH, 1993, p. 89-90).

Com esse espírito, é possível compreender a filosofia educacional da Companhia de Jesus, que está intimamente ligada ao espírito de Santo Inácio de Loyola. Ele iniciou o apostolado educacional criando colégios, semelhantes a internatos, junto às mais famosas universidades, constituindo esses internatos também uma forma de solucionar o problema da falta de membros para a Companhia de Jesus.

Santo Inácio, embora tivesse interesse especial e pessoal na educação das crianças e adolescentes, não pensou nela como um apostolado da Companhia, nem em dedicar-se a este ramo específico de atividade apostólica. Não obstante, queria escolas (seminários ou escolas apostólicas) para os futuros membros da Companhia. (QUERA, s.d., p. 7 apud SCHMITZ, 1994, p. 12).

Segundo Schmitz (1994), Santo Inácio de Loyola não queria que a Ordem tivesse a educação como um apostolado, mas os colégios eram a melhor maneira para formar os jovens aspirantes para a Companhia de Jesus. Importante ressaltar que os colégios fundados pelos Jesuítas foram abertos para o público externo logo no início da sua existência.

É possível afirmar que existe uma interconexão entre o Projeto de Acompanhamento Docente¹ desenvolvido no Colégio Anchieta e a forma como os primeiros Jesuítas pensaram os primeiros colégios. O projeto tem como fundamento a experiência dos Exercícios Espirituais, na qual o exercitante, nesse caso o professor, é acompanhado pelo Serviço de Orientação Pedagógica (o SOP seria o Orientador dos EE) para que possa, de modo consciente, a partir dos indicadores, ler a sua prática e dessa forma aperfeiçoá-la, ou seja, gerar as mudanças necessárias para que os estudantes possam encontrar o sentido e o significado nos conteúdos ministrados.

Nesse sentido, o projeto tem se mostrado como uma ferramenta importante para atingir a renovação esperada para os centros de aprendizagem, fazendo com que possamos, com nossa ação fim – educação –, proporcionar uma formação aos estudantes que faça a diferença na vida pessoal, mas também gere impacto na comunidade humana na qual esses discentes estarão inseridos.

O trabalho desenvolvido tem como propósito investigar em que medida o acompanhamento da prática docente, por meio de processos institucionalizados, permanentes e sistemáticos, proporciona a formação continuada dos profissionais que garanta a retroalimentação da prática, conseqüentemente a melhora dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Ou seja, analisar o processo de acompanhamento docente que vem sendo realizado pela instituição como projeto de melhoria, a partir da avaliação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar,² proposta pela Federação Latino Americana de Colégios Jesuítas (FLACSI), e seu impacto na melhora da aprendizagem de todos os alunos do Centro de Aprendizagem.

Ainda em relação à renovação dos espaços educacionais da Companhia de Jesus, o Projeto Educativo Comum (PEC), editado em 2016, tem como intento tornar os colégios da Rede Jesuíta de Educação (RJE) Centros de Aprendizagem Integral, onde a excelência acadêmica seja fruto da construção coletiva do conhecimento, com um currículo integrado e integrador que resulte em vidas transformadas para o bem de uma nova sociedade.

¹ O Projeto de Acompanhamento Docente no Colégio Anchieta constitui-se como um processo de apoio às práticas de sala de aula, tendo como finalidade apoiar, capacitar e possibilitar a troca de experiências.

² O SQGE é um sistema de melhoria implementado na Rede Jesuíta de Educação e tem como finalidade atualizar a gestão acadêmica e administrativa dos Colégios da Companhia de Jesus na América Latina.

Analisando a proposta educativa do Colégio, percebo que os profissionais têm qualificado suas práticas a partir de momentos de estudos proporcionados pela identificação dos indicadores 'A Desenvolver', 'Satisfatório' e 'Destacado' do instrumento de observação docente do Projeto de Acompanhamento Docente, da análise dos relatórios dos resultados da aprendizagem, e do aperfeiçoamento do planejamento – planos de aula, cursos e oficinas de desenvolvimento de competências profissionais para as novas demandas educativas. Destarte, em muitos momentos, constato a dificuldade do grupo de profissionais para inter-relacionar o contexto educacional com o desenvolvimento de habilidades, gerando as competências necessárias para que o estudante desenvolva o seu projeto de vida com vistas também ao mundo do trabalho, ou seja, para atender a uma aprendizagem contextualizada, reflexiva, significativa, considerando os desafios do século XXI.

Ao contextualizar o problema, é possível apontar desafios para a institucionalização do projeto, sendo possível perguntar se o Projeto de Acompanhamento Docente, que se constitui na observação de 25 indicadores, *feedback*, na elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e de um Plano de Desenvolvimento por Ano ou Área do conhecimento (PDA), impacta na melhora dos resultados da aprendizagem de todos os estudantes.

Refletindo sobre o tema, entendo que esse é um bom objeto de pesquisa, uma vez que a prática do acompanhamento personalizado da *práxis* pedagógica *in loco* não se constitui em um processo natural nos colégios da Rede Jesuíta de Educação. Dessa maneira, o resultado da pesquisa deve colaborar na qualificação das práticas pedagógicas existentes nos Colégios Jesuítas. Acompanhar e perceber as fortalezas e as fragilidades, apontando janelas de oportunidade para a instituição educativa e o grupo de profissionais, permite que o Serviço de Orientação Pedagógica possa traçar propostas de intervenção que mobilizem e qualifiquem o corpo docente, gerando práticas e os resultados esperados para essa etapa da aprendizagem.

Como coordenador do Projeto de Acompanhamento Docente e de Unidade de Ensino do Colégio, tenho como atribuições gerir e acompanhar os processos acadêmicos e administrativos, sendo que as funções que exerço no Colégio Anchieta como coordenador de Unidade de Ensino e membro do Conselho Diretor permitem-me um extenso diálogo com os profissionais docentes e administrativos,

avaliando e propondo soluções nos processos de gestão pedagógica que impactam, por sua vez, no resultado operacional financeiro do Colégio. Ou seja, é importante analisar o processo e seus resultados acadêmicos para aferir a importância e a necessidade da existência e da continuidade do projeto.

1.1 TEMA

Acompanhamento Docente: uma prática de formação, retroalimentação e qualificação das experiências de aprendizagem e melhora dos níveis do conhecimento.

1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA

A pesquisa está circunscrita aos professores de Ciências Humanas do Ensino Fundamental II, ao Serviço de Orientação Pedagógica de todo Colégio, bem como aos planos de aula do 1º trimestre de 2018 e de 2020 da área de Ciências Humanas do Colégio Anchieta. Importante ressaltar que a opção por analisar os planejamentos, no período determinado, se dá pelo desejo de observar se houve ajustes nos mesmos, comparando esses dois períodos, uma vez que em 2018 o Projeto de Acompanhamento Docente ainda não existia.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

O PEC, proposto em 2016 pela Rede Jesuíta de Educação, desafia os colégios da RJE a serem Centros de Aprendizagem que desenvolvam a aprendizagem/formação integral dos estudantes, a partir das dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, no sentido de colaborar com a formação de homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidos na compaixão. (KOLVENBACH, 1993). Para responder a esse desafio, estabeleceu-se uma relação crítica que contemple teoria e prática: o professor como sujeito e objeto do processo educativo, necessitando supressumir princípios e práticas, aprendendo e repensando sua forma de fazer pedagógica, em um contexto de mudanças permanentes, garantindo a retroalimentação das atividades educativas a partir de um acompanhamento institucionalizado e permanente. Nesse sentido, a estrutura de acompanhamento docente do Colégio Anchieta garante a formação dos professores,

a retroalimentação das atividades educativas e uma consequente qualificação das experiências de aprendizagem?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar o impacto do Projeto de Acompanhamento Docente como ferramenta de formação para os professores e suas implicações na qualificação das experiências de aprendizagem.

1.4.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar o Projeto de Acompanhamento Docente, implementado no Colégio Anchieta, com vistas à valorização dos profissionais e ao aprimoramento de seu trabalho pedagógico.
- b) Descrever o processo de desenvolvimento e as etapas constitutivas do Projeto de Acompanhamento Docente realizado no Colégio Anchieta em 2018.
- c) Analisar o projeto de Acompanhamento Docente, a partir da ótica do Professorado e do Serviço de Orientação Pedagógica e o seu impacto sobre os planos de aula que são aplicados no cotidiano pedagógico.
- d) Gerar indicadores para a análise da Direção Acadêmica com vistas à qualificação do processo de Acompanhamento Docente.

1.5 JUSTIFICATIVA

A pesquisa é relevante, pertinente e se justifica quando se considera a importância da implementação do PEC, a partir de processos institucionalizados que permitam entender os problemas relacionados à desconexão entre a formação do profissional docente e a prática de sala de aula, tendo como norte a formação e a qualificação dos quadros docentes e consequentemente a retroalimentação da prática.

[...] a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação

com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa. (TARDIF, 2014, p. 181).

Nesse sentido, a consciência sobre a prática tem o potencial de colocar o Colégio mais próximo dos desafios que nos vêm do PEC, desafios que nos exigem soluções inovadoras e criativas, adequadas às contingências de nosso tempo, mas ancoradas na solidez de uma tradição educativa consciente de sua relevância e de seu carisma.

A cultura profissional consistiria na prática da profissão estruturada no processo de aprendizagem: “[...] a prática cotidiana do magistério constitui, para os professores e professoras, a base para a validação de suas competências”. (TARDIF, 2014, p. 181).

Para Nóvoa (1995), a formação dos professores deve ser dialeticamente crítica-reflexiva, pela qual deve-se desenvolver um pensamento autônomo e de autoformação participativa. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, no qual cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. (NÓVOA, 1995, p. 26).

O PEC e o SQGE instituíram uma nova dinâmica nos Colégios Jesuítas, de modo que os projetos ora implementados nas instituições estão em consonância com a necessidade dos estudantes contemporâneos. Dessa forma, é necessário que possamos continuar com o aprimoramento dos profissionais a partir da formação docente.

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NÓVOA, 1995, p. 28).

Diante da mudança no contexto educacional, respondendo à missão educativa em fidelidade criativa, o Colégio se viu diante de um desafio e de uma oportunidade: repensar o seu fazer pedagógico em comunhão com os profissionais e os desafios hodiernos presentes no contexto na sociedade do século XXI.

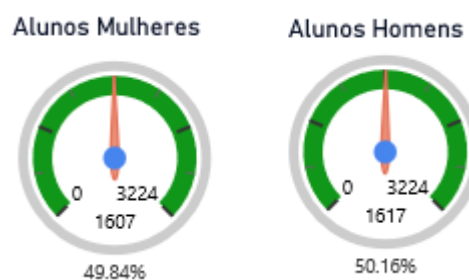
2. PROJETO DE ACOMPANHAMENTO DOCENTE

O Colégio Anchieta, que completou 131 anos em 2021, integra a Rede Jesuíta de Educação, da Província dos Jesuítas do Brasil (BRA), e conta com uma rica história a serviço da Educação. Inspirada no ideal de Santo Inácio de Loyola (1540), no apostolado educativo definido na *Ratio Studiorum* (1599) e fundamentada nos Exercícios Espirituais (EE), a instituição qualifica seus processos em *fidelidade criativa*.

Quanto à sua origem, a expressão '*fidelidade criativa*' foi utilizada pelo Papa João Paulo II, no documento pontifício denominado Exortação Apostólica Pós-sinodal *Vita Consecrata* publicado em 1996. O documento é um convite e um estímulo às instituições de cunho religioso para atualizarem a forma de viver e atuar dos seus respectivos carismas e princípios fundacionais no mundo contemporâneo. (STORCK, 2016, p. 354).

O Colégio Anchieta, desde a sua fundação, tem grande visibilidade no cenário da educação gaúcha. Neste ano, conta com 3.224 alunos, sendo que, desse total, 49,84% corresponde ao gênero feminino e 50,16%, ao masculino (Figura 1). A estrutura tem 482 funcionários, sendo 63,90% do gênero feminino e 36,10% do gênero masculino. Predominantemente, os públicos do Colégio são da cor branca, conforme mostra o gráfico (Figura 2).

Figura 1 – Número de alunos



Fonte: Power BI Colégio Anchieta, 2019.

Figura 2 – Dados demográficos



Fonte: Power BI Colégio Anchieta, 2019.

O Colégio dos Padres iniciou suas atividades no dia 13 de janeiro de 1890 na Rua da Igreja (atual Rua Duque de Caxias, no centro de Porto Alegre), logo após a Proclamação da República. Nesse período e contexto histórico, os valores dominantes eram os do positivismo do pensador Augusto Comte. Os Jesuítas confrontaram tal pensamento com princípios pedagógico-cristãos, contrapondo o modelo vigente. O Colégio dos Padres era indicado para os meninos, divididos em duas seções: alemã e brasileira.

O número de alunos cresceu rapidamente desde a inauguração e passou de 42 alunos para 80 ao final do período letivo. Os meninos tinham entre 9 e 12 anos e só eram admitidos se soubessem ler, tendo como principal objetivo pedagógico a orientação moral e religiosa.

No ano de 1897, o Colégio dos Padres passou a se chamar São José e logo depois Ginásio Anchieta e, finalmente em 1901, Colégio Anchieta, em homenagem a José de Anchieta, o “Apóstolo do Brasil”.

O Colégio da Duque de Caxias crescia rapidamente em número de alunos e na estima da comunidade pela excelência na formação de crianças e jovens, potencializado pelo crescimento populacional e urbano da cidade de Porto Alegre. Nesse ritmo de crescimento da cidade e do próprio Colégio, a Duque de Caxias já não comportava mais as atividades escolares. Nesse cenário, no ano de 1954, os Jesuítas, liderados pelo Pe. Henrique Pauquet, decidiram mudar o Colégio para a

Avenida Nilo Peçanha. Foram necessários 13 anos de obras, para, finalmente, em 11 de novembro de 1967, após a bênção da Igreja da Ressurreição, acontecer a inauguração oficial das novas dependências do Colégio Anchieta, onde funciona até hoje.

O Colégio na Nilo Peçanha é matriz do desenvolvimento dessa nova região, sendo, hoje, um dos principais bairros comerciais e residenciais da cidade.

A instituição educacional constitui-se como uma referência no ensino privado de Porto Alegre ao propor uma formação de excelência humana e acadêmica, atendendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.³

O Projeto de Acompanhamento Docente no Colégio Anchieta constitui-se como um processo de apoio às práticas de sala de aula, configurando-se sob uma perspectiva humanista e humanizadora edificada a partir da escuta, da observação e da troca de experiências. Por meio dele, pretende-se fomentar espaços de partilha e de reflexão crítica, com vistas à valorização dos profissionais e aprimoramento de seu trabalho pedagógico, promovendo estratégias de retroalimentação das práticas de sala de aula que incidam significativamente na aprendizagem dos alunos.

O conhecimento está lá, na escola, lugar privilegiado para as iniciações, as sistematizações, o estabelecimento de relações estruturantes, as discussões críticas e as avaliações informadas. Os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino. (ALARCÃO, 2003, p. 31).

Por isso, é fundamental que o Projeto de Acompanhamento Docente, que concerne à reflexão sobre a dimensão pedagógica, seja um mecanismo de apoio e crescimento profissional. O Serviço de Orientação Pedagógica passa a estabelecer a mediação para que o professor possa superar suas limitações no que tange a dimensão metodológica, clima e gestão do tempo. Por sua vez, é essencial que o professor possa entender que a instituição se corresponsabiliza pela qualificação profissional, que, em grande medida, irá assegurar a qualidade do ensino para que os estudantes possam chegar à aprendizagem esperada para a etapa.

³ História do Colégio Anchieta. Disponível em: <http://www.colegioanchieta.g12.br/historia/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE ACOMPANHAMENTO DOCENTE

A análise crítica dos resultados da etapa de autoavaliação proposta pelo Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE) da Federação Latino Americana de Colégios Jesuítas, realizada no Colégio Anchieta em 2017, evidenciou a inexistência de um processo de acompanhamento institucionalizado da prática docente. O resultado sinalizou uma oportunidade de melhoria do ensino. Para tanto, a instituição decidiu investir em um projeto de melhoria institucional denominado *Acompanhamento das Atividades Docentes*, cuja finalidade é constituir um processo de acompanhamento da prática docente nos diferentes espaços educativos do Colégio, com vistas a uma conexão entre a formação técnica do professor e as práticas de ensino (sala de aula) em três dimensões: a metodológica, o clima da sala de aula e a gestão do tempo.

Para Hattie (2017), que sintetizou mais de 15 anos de pesquisa envolvendo milhões de estudantes em relação aos métodos de ensino, o foco deve estar na aprendizagem do aluno.

O debate parece frequentemente se basear nesse ou naquele método: houve grandes batalhas sobre instrução direta, construtivismo, aprendizagem cooperativa versus individualista e assim por diante. Nossa atenção, em vez disso, deve se concentrar no efeito que temos sobre a aprendizagem dos alunos – e, às vezes, precisamos de múltiplas estratégias e, mais ainda, alguns alunos precisam de estratégias de ensino diferentes daquelas que eles vêm recebendo. (HATTIE, 2017, p. 83).

Nesse sentido, o autor corrobora a perspectiva que vem sendo apresentada na contextualização do problema da pesquisa proposta. O conhecimento técnico do professor deve estar conectado aos avanços na aprendizagem, que, por sua vez, estão associados às múltiplas estratégias metodológicas, de clima e de gestão do tempo, utilizadas na sala de aula tendo como foco central o estudante.

O projeto de melhoria denominado *Acompanhamento das Atividades Docentes* foi desenvolvido por um grupo de trabalho liderado por mim enquanto coordenador de Unidade de Ensino do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O processo se desenvolveu em várias etapas conforme a Figura 3.⁴

⁴ Fluxograma utilizado na apresentação do projeto no III Congresso Internacional de Pedagogia - *Educação em tempos incertos: o lugar do Humanismo cristão e da Pedagogia da Companhia de Jesus*, realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, de 10 a 12 de outubro de 2019, em Braga, Portugal.

Figura 3 – Processo de desenvolvimento do projeto



Fonte: Colégio Anchieta, 2019.

A partir dos resultados e da definição da necessidade de um projeto de acompanhamento das práticas docentes, foi formado um Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de identificar processos de acompanhamento docente que fossem institucionalizados e que retroalimentassem a prática docente. Destarte, não se encontrou nos Colégios da RJE, bem como em âmbito nacional, tal prática.

Uma vez que não foram identificados no contexto tais processos, o grupo procurou encontrar nos documentos da Companhia de Jesus e na literatura indicadores que pudessem, diante da necessidade de conectar teoria e prática, promover formas de desenvolver um projeto capaz de apoiar os docentes, colaborando com o desenvolvimento profissional, com vistas a impactar na aprendizagem dos estudantes.

O GT teve o cuidado de escutar os professores, seus medos, angústias, mas também identificar as oportunidades para a construção de um projeto que pudesse de fato qualificar a prática profissional. As sugestões advindas da escuta dos profissionais foram assumidas pelo Grupo de Trabalho na construção de um instrumento de indicadores/critérios (Figura 4), que foi prototipado, testado, qualificado e aprovado pelos representantes de Ano/Série – da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e representantes das áreas do conhecimento do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No desenvolvimento do processo, os professores que fizeram parte da testagem dos protótipos foram instados a contar para os colegas o processo vivido. Foram desenvolvidos dois protótipos de acompanhamento das atividades docentes, sendo que os professores tiveram ao final a preferência por um dos protótipos que foi assumido e implementado no Colégio.

Figura 4 – Instrumento de observação docente

D I M E N S Õ E S	Nome do professor: _____ Data da observação: _____ Componente Curricular: _____ Desenvolvimento da prática: () em conformidade com o planejamento () inconformidade com o planejamento. Nome do observador SOP: _____							
	INDICADORES Legenda: AD -> a desenvolver S -> satisfatório D -> destacado NO -> não observado				A	S	D	N
M E T O D O L O G I A	1. O professor ativa os conhecimentos prévios dos alunos nas situações de aprendizagem.							
	2. O professor apresenta a temática da aula com clareza.							
	3. O professor desenvolve os conteúdos de forma clara e consistente e/ou apresenta com clareza os critérios para que se alcance a aprendizagem							
	4. O professor desenvolve atividades variadas de acordo com os objetivos da aula.							
	5. O professor recorre a diferentes saberes, teorias e paradigmas para a apresentação dos conteúdos e/ou experiências de aprendizagem.							
	6. O professor desenvolve atividades que favorecem a participação ativa dos alunos.							
	7. Os trabalhos em grupo propostos permitem que os alunos participem e desempenhem diferentes papéis na equipe.							

	8. O professor usa recursos didáticos variados (<i>powerpoint</i> , jogos, aplicativos, vídeos) e adequados aos objetivos da aula.				
	9. O professor desenvolve os conteúdos demonstrando domínio conceitual .				
	10. Há um equilíbrio entre fala, escuta e ação (<i>feedback</i>) do professor.				
	11. O professor apresenta ideias ou tópicos para anotação (mapa mental, linha do tempo, esquema), que sirvam como material de estudo para o aluno.				
	12. O professor recorre a diferentes estratégias, levando em consideração a diferença entre os alunos .				
	13. Nas estratégias propostas, há espaço para os alunos mais avançados colaborarem com os colegas.				
	14. As estratégias desenvolvidas consideram alguma(s) etapas (passos) do PPI				
C L I M A D A S A L A	15. O professor cria um ambiente propício para a aprendizagem em termos de confiança e respeito.				
	16. O professor zela pela manutenção dos princípios e normas de convivência na sala de aula.				
	17. O professor estabelece um nível de confiança na sala de aula que favorece a expressão das dúvidas dos alunos.				
	18. Há respeito e escuta quando da fala de professores e alunos				
	19. O professor identifica e atua rapidamente em problemas potenciais , demonstrando consciência do que ocorre na sala de aula.				
	20. Os alunos reconhecem a figura de autoridade do professor.				
	21. A dinâmica da aula desperta e mantém o interesse dos alunos pela aprendizagem				
	22. O professor organiza o tempo disponível de				

G E S T Ã O T E M P O	maneira efetiva e flexível , tendo em vista as necessidades dos alunos e os objetivos da aula.				
	23. O fluxo da aula é mantido de forma natural, atendendo ao ritmo do grupo e alterando-se em função de necessidades efetivas.				
	24. O professor faz a gestão adequada do tempo , administrando e intermediando os diferentes momentos da aula de forma clara e facilitando a organização dos alunos.				
	25. O término da aula acontece de forma intencional, com encaminhamentos claros para os próximos passos.				
OBSERVAÇÕES/ COMBINAÇÕES/ ENCAMINHAMENTO PDI					

Fonte: Colégio Anchieta, 2019.

Durante o processo de desenvolvimento do projeto, testagem dos protótipos, *feedback* e construção do PDI, enquanto coordenador do projeto, tive que conversar inúmeras vezes com grupos de professores, ou individualmente, e com membros do pedagógico, procurando dirimir focos de tensão, questionamentos da necessidade de tal empreitada, entre outros. A transparência em todo o processo foi essencial para se implementar um projeto institucionalizado. Professores e equipes de Ano/Série (serviços de apoio pedagógico) foram convidados para colaborar no desenvolvimento de um GT responsável pela sistematização de uma proposta final. Nesse momento, o projeto está na sexta rodada, o que significa na prática que houve seis observações da prática da sala de aula, a partir do instrumento de acompanhamento docente do SOP e do professor com 25 indicadores/critérios (Figuras 5 e 6); seis momentos de *feedback* – nos quais o SOP e o professor compatibilizaram os resultados do instrumento de acompanhamento docente e

desenvolveram um PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) (Figura 7); depois, o Serviço de Orientação e os professores das diferentes áreas do conhecimento elaboraram, a partir dos indicadores/critérios, um programa para qualificar e retroalimentar a prática, um PDA (Plano de Desenvolvimento por Ano/Série ou Área do conhecimento), a partir da análise dos resultados da observação (Figura 8); em seguida, o grupo desenvolveu um plano para avançar na aprendizagem (Figura 9), ademais, o SOP realizou a formação docente, para todos os profissionais a partir das evidências observadas nos indicadores/critérios a desenvolver (Figura 10); e finalmente, a análise dos impactos na aprendizagem (Figura 11). Os dados do impacto na aprendizagem só poderão ser observados comparando o ano de 2019 com o ano de 2020.

Figura 5 – Instrumento de observação docente do Professor

D I M E M S S O E S	Nome do professor: _____				
	Data da observação: <u>01/07/2019</u> Componente Curricular: _____				
	INDICADORES				
	Legenda: AD -> a desenvolver S -> satisfatório D -> destacado				
	NO -> não observado				
		A	S	D	N
		D			O
M E T O D O L O G I A	1. O professor ativa os conhecimentos prévios dos alunos nas situações de aprendizagem.		X		
	2. O professor apresenta a temática da aula com clareza.		X		
	3. O professor desenvolve os conteúdos de forma clara e consistente e/ou apresenta com clareza os critérios para que se alcance a aprendizagem		X		
	4. O professor desenvolve atividades variadas de acordo com os objetivos da aula.			X	
	5. O professor recorre a diferentes saberes, teorias e paradigmas para a apresentação dos conteúdos e/ou experiências de aprendizagem.		X		
	6. O professor desenvolve atividades que favorecem a participação ativa dos alunos.			X	
	7. Os trabalhos em grupo propostos permitem que os alunos participem e desempenhem diferentes papéis na equipe.		X		
	8. O professor usa recursos didáticos variados (<i>powerpoint</i> , jogos, aplicativos, vídeos) e adequados aos objetivos da aula.			X	
	9. O professor desenvolve os conteúdos demonstrando domínio conceitual .			X	

Figura 6 – Instrumento de observação docente do Pedagógico

D	Nome do professor: _____				
I	Data da observação: <u>01/07/1</u> Componente Curricular: _____				
M	Desenvolvimento da prática: (X) em conformidade com o planejamento () inconformidade com o planejamento.				
M	Nome do observador SOP: _____				
S	INDICADORES	A	S	D	N
Ö	Legenda: AD -> a desenvolver S -> satisfatório D -> destacado	D			O
E	NO -> não observado				
S					
	1. O professor ativa os conhecimentos prévios dos alunos nas situações de aprendizagem.		X		
	2. O professor apresenta a temática da aula com clareza.			X	
	3. O professor desenvolve os conteúdos de forma clara e consistente e/ou apresenta com clareza os critérios para que se alcance a aprendizagem		X		
M	4. O professor desenvolve atividades variadas de acordo com os objetivos da aula				X
E					
T	5. O professor recorre a diferentes saberes, teorias e paradigmas para a apresentação dos conteúdos e/ou experiências de aprendizagem.				X
O					
D	6. O professor desenvolve atividades que favorecem a participação ativa dos alunos.				
O					
L	7. Os trabalhos em grupo propostos permitem que os alunos participem e desempenhem diferentes papéis na equipe.		X		
O					
G	8. O professor usa recursos didáticos variados (<i>powerpoint</i> , jogos, aplicativos, vídeos) e adequados aos objetivos da aula.		X		
I					
Á	9. O professor desenvolve os conteúdos demonstrando domínio conceitual .				X

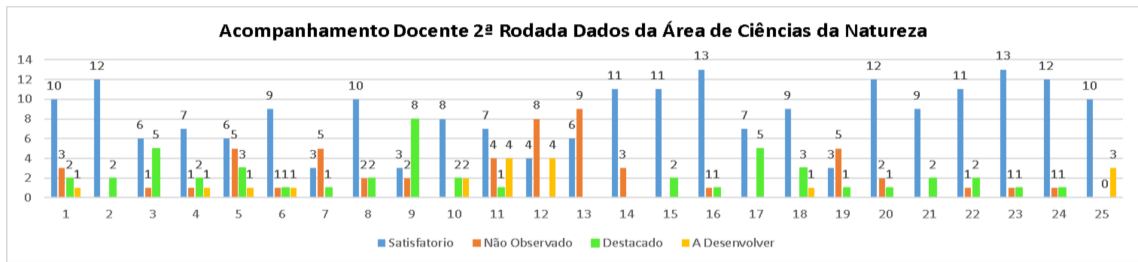
Fonte: Colégio Anchieta, 2019.

Figura 7 – Plano de Desenvolvimento Individual

Nome do professor: _____			
Data do feedback: 25/03/2019 Componente Curricular: Língua Portuguesa			
JUSTIFICATIVA	Buscando qualificar a atuação docente e, tendo como horizonte a aprendizagem integral, o professor deve inserir sua prática educativa num processo de ação-reflexão, considerando o aporte do acompanhamento docente realizado à luz de uma metodologia de observação- feedback e retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem.		
OBJETIVO GERAL	Desenvolver uma estrutura de acompanhamento ao professor que viabilize a retroalimentação da sua prática docente por meio de processos institucionalizados, permanentes e sistemáticos, tendo em vista o horizonte da aprendizagem integral do aluno.		
INDICADORES/APECTOS A SEREM ACOMPANHADOS	Ativar conhecimentos prévios dos alunos na perspectiva do PPI; Planejar aulas que favoreçam a participação ativa dos alunos.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS (o que será feito para alcançar os objetivos)	ATIVIDADES	PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ativar conhecimentos prévios dos alunos na perspectiva do PPI; ▪ Planejar aulas que favoreçam a participação ativa dos alunos; ▪ Trabalhar habilidades e competências que favoreçam o 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar leituras relacionadas aos passos do PPI; ▪ Rever plano de aula para conferir a diversidade de atividades propostas aos alunos, de modo que haja a realização de atividades que exijam a participação ativa por parte deles; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa sobre metodologias ativas; ▪ Pesquisa sobre práticas docentes criativas, por meio de relato de outros professores via internet; 	

Fonte: Colégio Anchieta, 2019.

Figura 8 – Resultados por área do conhecimento



INDICADORES A DESENVOLVER

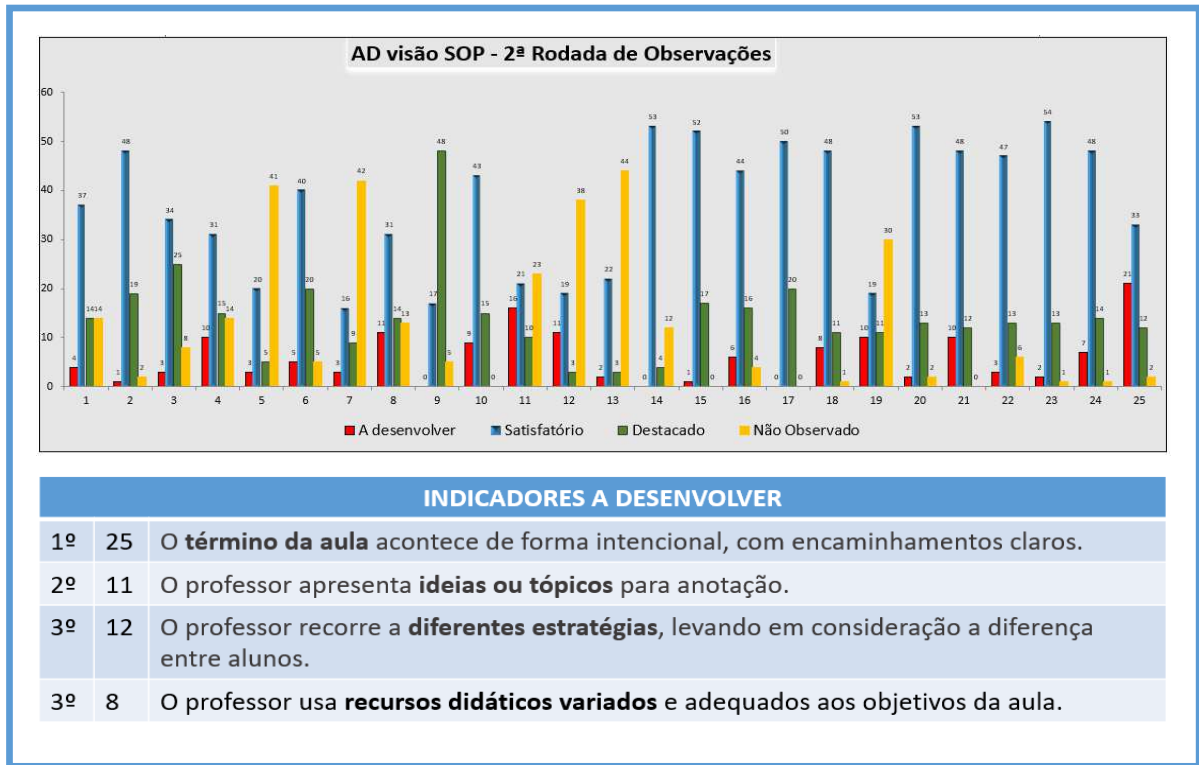
1º	11	O professor apresenta ideias ou tópicos para anotação , que sirvam como material de estudo para o aluno.
1º	12	O professor recorre a diferentes estratégias , levando em consideração a diferença entre os alunos.
2º	25	O término da aula acontece de forma intencional, com encaminhamentos claros para os próximos passos.

Fonte: Colégio Anchieta, 2019.

Figura 9 – Plano de Desenvolvimento da Área e Devolutiva do SOP ao PDA

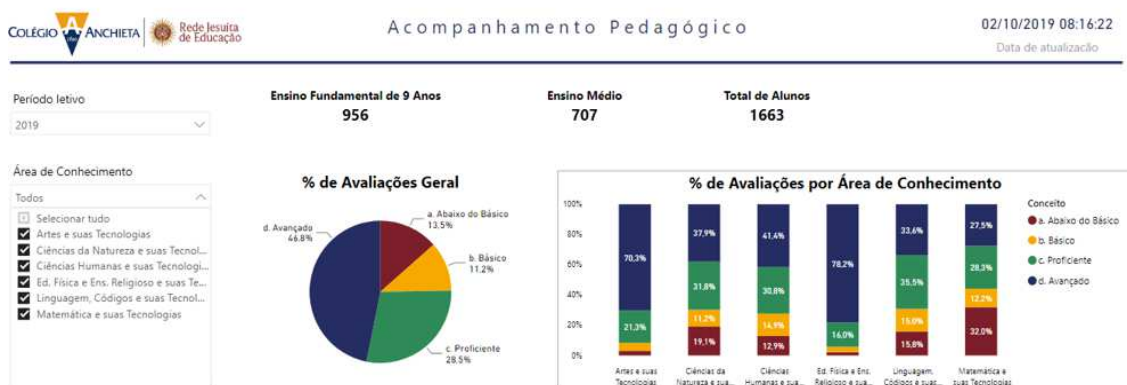
PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ÁREA (PDA)	
Área: Ciências da Natureza Coordenador da Área:	
INDICADORES	PROPOSTAS DE QUALIFICAÇÃO
AD 11	Usar tabelas e esquemas para completar durante a aula. Anotar tópicos principais da aula no quadro dos alunos. Completar frases com palavras-chave do conteúdo.
AD 12	Pesquisa imediata no celular sobre o assunto trabalhado. Usar estratégias em que o aluno se torna o protagonista, como cartazes. Circular em aula observando os trabalhos. Essa observação desse tópico é quase inexistente em um recorte de apenas um período. Deveria ser observado no planejamento do trimestre.
AD 25	Retomar conteúdo trabalhado em aula. Anotar palavras principais da aula do dia no quadro como encerramento da aula. 5 a 10 minutos finais, solicitar dúvidas da aula do dia. Resumir a aula e encaminhar exercícios. Pedir aos alunos para lembrar o encerramento.
DEVOLUTIVA DO SOP PARA PDA DESENVOLVIDO	
<p>Prezados Professores,</p> <p>Nessa etapa do Acompanhamento Docente, 2ª rodada, em que a Área de Ciências da Natureza pôde olhar para seus resultados e elaborar propostas de qualificação para os indicadores com pontuação na categoria de “A desenvolver (AD)”, queremos destacar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • AD 11 - Constata-se a preocupação e cuidado em fornecer tópicos e pistas para que os alunos acompanhem o fluxo das aulas de forma a terem subsídios para estudo. São atividades diversificadas que poderão ser conjugadas com o acompanhamento e olhar cuidadoso do professor para verificar o comprometimento dos alunos com o proposto. • AD 12 - Neste indicador, deve-se ter presente os ritmos diferenciados de aprendizagem tanto em possibilidades de aprofundamento dos conteúdos quanto na produtividade. Portanto, é adequado proporcionar atividades e propostas que possibilitem atender a essas diferenças individuais. Sugere-se um olhar bastante atento com o objetivo de perceber-se e intervir junto aos alunos com mais dificuldades. • AD25 - As propostas elaboradas para esse indicador são adequadas ao seu foco (término intencional da aula). São propostas que qualificam a prática do professor porque são objetivas e exequíveis, sugerindo diferentes maneiras de fazer-se o fechamento do período de aula. • Orientação: As Propostas de Qualificação elaboradas deverão ser inseridas e destacadas nos Planos de Aula do Trimestre. Dessa forma, estaremos realizando um ciclo completo do Acompanhamento Docente. 	

Figura 10 – Resultados gerais dos indicadores de Acompanhamento Docente



Fonte: Colégio Anchieta, 2019.

Figura 11 – Resultados por níveis de aprendizagem



Fonte: Colégio Anchieta, 2019.

Portanto, o projeto de pesquisa aqui proposto tem como finalidade analisar o Projeto de Acompanhamento Docente como prática de formação de professores e retroalimentação das práticas de aprendizagem, tendo como consequência a

melhora dos níveis de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, é importante compreender de que maneira os profissionais, Professores e Orientadores Pedagógicos, entenderam o processo de construção coletiva do Projeto de Acompanhamento Docente, além de refletir sobre a observação, o *feedback* e a construção dos Planos de Desenvolvimento Individual e da Área do conhecimento, analisando a necessidade da retroalimentação no planejamento da aula e, por fim, compreender a inter-relação que os profissionais estabelecem entre a concepção de acompanhamento, capacitação profissional e os resultados da aprendizagem.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE ACOMPANHAMENTO DOCENTE A PARTIR DA GESTÃO PARTICIPATIVA

É possível afirmar que um projeto de Acompanhamento Docente em uma instituição Jesuíta no Brasil é uma inovação. A escolha de implementar o projeto teve resistências de parte do professorado e do Serviço de Orientação Pedagógica.

Diante dessa dificuldade, optou-se por nortear a construção do projeto por meio de um processo participativo dos profissionais. Embora haja ausência de narrativas que explicitam experiências de autoria dos indivíduos no estado democrático e a crise em que se encontra a própria democracia em vários países, tanto na América Latina, como na Europa e na Ásia, foi possível engajar profissionais do Colégio para uma proposta construída com a participação de todos.

Biesta (2013), questionando a educação, pergunta de que forma pode-se educar a pessoa democrática. “[...] é possível superar o instrumentalismo e o individualismo que são característicos da ideia de educação democrática como a ‘produção’ da pessoa democrática”. (BIESTA, 2013, p. 159). Ou seja, é possível, a partir dos conceitos de democracia, “produzir” uma pessoa democrática?

Para compreender a questão, Biesta (2013) discute o tema a partir de três concepções de pessoa democrática: a concepção individualista de Kant (*Ich denke*) como ação inata capaz de produzir a pessoa democrática; a social de Dewey, que questiona toda a tradição filosófica da racionalidade como “*Experience and nature*” e defende que a capacidade de pensar e refletir – referindo-se à inteligência – tem uma origem social; e, a política da subjetividade democrática de Arendt, que pretende tirar do fogo cruzado a educação como produtora e garantia da democracia. Arendt distingue três dimensões da vida ativa que são Labor, Trabalho e Ação. Esta última, a Ação, sendo a atividade “que acontece diretamente entre os homens [...], sem ‘a mediação das coisas e da matéria’”. (ARENDR, 1977b, p. 7 apud BIESTA, 2013, p. 175). Ou seja, para Biesta (2013, p. 175), “a subjetividade de Arendt tem a ver com a ação: ser um sujeito significa agir, e a ação começa com a introdução de inícios desse sujeito no mundo [...] para ser sujeito, precisamos de outros que reagem a nossos inícios”.

No contexto da dimensão da ação de Arendt, inserimos a discussão sobre o Projeto de Acompanhamento Docente.

Para Biesta (2013), a subjetividade de Arendt é na ação:

[...] a educação não deve ser vista como um espaço de preparação, mas deve ser concebida como um espaço onde os indivíduos podem agir, onde podem introduzir seus inícios no mundo, e com isso podem ser um sujeito. A questão educacional já não é, portanto, como engendrar ou “produzir” indivíduos democráticos. A questão educacional chave é como os indivíduos podem ser sujeitos. (BIESTA, 2013, p. 181).

O percurso de avaliação, análise dos indicadores, construção e testagem dos protótipos, avaliação e elaboração do Projeto de Acompanhamento Docente contou com a participação dos profissionais que foram convidados a agir como sujeitos da metodologia, que veio a ser desenvolvida no Colégio. Professores e equipe pedagógica foram atores do processo de construção dos indicadores e do modelo de aplicação do instrumento. Ademais, o Projeto de Acompanhamento Docente continua em processo de qualificação. Os indicadores são revisados e os instrumentos de acompanhamento estão sendo relidos e reorganizados constantemente.

3.1.1 Práticas reflexivas e Retroalimentação da prática

O modelo de acompanhamento da prática foi estruturado a partir da observação da sala de aula com base em um instrumento de coavaliação comum constituído de três dimensões: a metodologia docente, o clima de sala de aula e a gestão do tempo. Com o apoio dos indicadores presentes no instrumento, tanto o observador quanto o professor observado avaliam a prática, analisando, em entrevista individual, os pontos assinalados e estabelecendo de forma conjunta um plano de melhora para a qualificação do trabalho. A entrevista individual de devolutiva para os professores funciona, assim, como base para a retroalimentação da prática docente, e os resultados obtidos pelo conjunto dos professores trazem elementos estatísticos que permitem o planejamento de ações de formação para potencializar e instrumentar os profissionais no desenvolvimento dos indicadores de baixo desempenho.

Mesmo que se diferenciem as intenções e as palavras, por um lado na observação, no feedback, na regulação e, por outro, na medida imparcial dos conhecimentos e das competências adquiridas, não se impedirá essas duas lógicas de coexistirem, praticamente, na escola e na aula, às vezes

em harmonia, com mais frequência se opondo mutuamente. (PERRENOUD, 1999, p. 23).

Conhecer a prática dos professores para qualificar os processos de ensino e aprendizagem é condicionante importante para que todos os estudantes do Colégio possam aprender. Ademais, o projeto se coloca como um espaço de apoio, troca e de fortalecimento das aprendizagens de todos os profissionais envolvidos do processo.

Na mesma lógica das capacidades e das atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos seus alunos, o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional. Costumo dizer que tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva. (ALARCÃO, 2003, p. 32).

Nesse sentido, é importante que a comunidade educativa perceba o projeto como uma oportunidade de aprendizagem, no qual todos os atores estão constantemente aprendendo a aprender. Nesse sentido, o Colégio deseja ser um espaço em que o conhecimento não está acabado, mas, sim, um lugar em que a ciência se faz na *práxis* do dia a dia. Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem, um local no qual se produz conhecimento sobre educação.

Categorias como espaço e tempo são resultados dessa experiência vivida. O que era fixo e irreversível abre espaço à pluralidade complexa das relações vivenciadas entre a história e o mundo. Ainda não existe, portanto, um modelo educativo complexo já pronto, mas sim em construção sendo feito. (GUIDINI, 2017, p. 94).

De alguma forma, a impermanência se impõe no contexto escolar, de modo que as práticas precisam ser examinadas constantemente, para que possamos modificar a experiência de conhecimento quando ela não produz a resposta esperada no cognoscente.

No contexto educativo, coloca-se uma realidade não mais direcionada e já posta em cena, determinada em seus meios e fins no processo de construção do conhecimento. Essa nova epistemologia, uma vez em relação à educação, faz com que o professor se depare com um sistema aberto de conhecimento, em constante relação entre sujeitos e objetos de conhecimento. (GUIDINI, 2017, p. 95).

Em um contexto de imprevisibilidade, o professor precisa desenvolver a resiliência como capacidade de se adaptar e evoluir, lidando com a adversidade no processo de construção do conhecimento de seus estudantes em meio às incertezas, avanços na dinâmica do ensino e da aprendizagem.

3.1.1.1 A retroalimentação da prática docente

Os instrumentos utilizados no projeto orientam professores e orientadores pedagógicos e potencializam ações mais assertivas para resultados mais eficazes, em um processo contínuo de retroalimentação da *práxis*, com dados de mensuração dos resultados que impactam diretamente na aprendizagem de todos os estudantes.

Os professores precisam saber como manter toda a sala na direção do objetivo de aprendizagem e em seguida avaliar seu sucesso nessa tarefa. Objetivos de aprendizagem transparente também podem levar a maior confiança entre aluno e professor, de modo que ambas as partes se tornam mais envolvidas no desafio oferecido e investem na direção do objetivo. Isso não significa saber se e quando os alunos completam as atividades, mas saber se eles obtêm os conceitos e a compreensão relacionados aos objetivos das aulas. (HATTIE, 2017, p. 45).

Ao considerar o desenvolvimento de um processo de gestão da prática pedagógica, o Colégio Anchieta resgata os conceitos da Experiência Inaciana e (re)descobre as pistas da intencionalidade e do sentido teórico e pragmático do substantivo experiência que “ultrapassa a compreensão puramente intelectual. O fundador da Companhia de Jesus, Inácio de Loyola, exige que ‘o homem todo’ – mente, coração e vontade – se envolva na experiência educativa” (KLEIN, 2015, p. 194), demonstrando aproximação com as premissas da tradição jesuíta e do Paradigma Inaciano, inspirando uma nova compreensão e transposição didático-pedagógica para a atualidade, na qual o acompanhamento-*feedback* tenha sentido e significado no processo de ensino e aprendizagem.

O Paradigma Inaciano “experiência, reflexão, ação” sugere uma multidão de caminhos pelos quais os professores poderiam acompanhar seus alunos e facilitar-lhes a aprendizagem e amadurecimento, fazendo-os encarar a verdade e o sentido da vida. É um Paradigma que pode fornecer resposta muito adequada aos problemas educativos por nós hoje enfrentados, e ter a capacidade intrínseca de ultrapassar o meramente teórico e chegar a ser um instrumento prático e eficaz no sentido de efetuar mudanças em nossa maneira de ensinar e na de os nossos alunos aprenderem. O modelo “experiência, reflexão e ação” não é somente uma ideia interessante, merecedora de um diálogo sério, nem uma simples proposta intrigante para provocar longos debates. Pelo contrário, é um Paradigma Inaciano educativo, simultaneamente novo e familiar; um modo de proceder que todos podemos adotar confiadamente em nossa tarefa de ajudar os alunos em seu desenvolvimento autêntico como pessoas competentes, conscientes e sensíveis à compaixão. (KLEIN, 2016, p. 187).

O processo de aprendizagem também acontece com os professores que identificam suas altas e baixas habilidades no que tange a um professor de alta performance para o ensino, que resulta em aprendizagem. Ao analisar essas

habilidades que são verificadas nos indicadores, eles refletem e analisam suas práticas, procurando retroalimentá-las para qualificar a aprendizagem dos estudantes. Para Hattie (2017), os professores eficientes planejam e executam objetivos desafiadores, acompanhando os estudantes para que possam deprender com tais metas as aprendizagens esperadas. Ainda em relação ao projeto, pode-se observar que é oportunizada aos docentes a reflexão sobre a prática permanente e contínua.

3.1.1.2 Avaliação e seu impacto na aprendizagem

O sistema de avaliação do Colégio abrange o aspecto cognitivo, socioemocional e o espiritual-religioso com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação se caracteriza por ser diagnóstica, processual, formativa, contínua e cumulativa. (COLÉGIO ANCHIETA, 2020).

O processo de avaliação consiste na inter-relação professor-estudante-conhecimento no que tange ao acompanhamento individual e coletivo a fim de deprender as potencialidades e limitações de aprendizagem. Assim, a avaliação é lugar do acompanhamento por excelência que visa à formação integral do estudante.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

É nesse contexto que se insere o principal papel do professor, ele avalia e atua, a partir de variadas estratégias de ensino e de aprendizagem, a construção do conhecimento e da compreensão conceitual dos estudantes. O professor deve ser uma bússola apontando a direção do caminho, bem como deve ter a capacidade de sair de cena quando a aprendizagem está acontecendo em relação aos objetivos propostos para a etapa de desenvolvimento do estudante. Ou seja, o professor orienta, oferece a direção e reorienta em termos de conteúdo quando for necessário.

Ensino e aprendizagem visíveis também exigem um compromisso em buscar desafios adicionais (para professor e o aluno) – e aqui se encontra uma ligação importante entre o desafio e o feedback, dois dos ingredientes essenciais da aprendizagem. Quanto maior for o desafio, maior a

probabilidade de que se busque e precise de feedback, e o mais importante é que haja um professor para assegurar que o aprendiz está no caminho certo para lidar com o desafio de modo bem-sucedido. (HATTIE, 2017, p. 17).

Depreender que a avaliação necessita perpassar todo o processo de ensino e aprendizagem significa entender que a mesma é essencial no desenvolvimento da aprendizagem nos estudantes. Nesse sentido, é inegável que a avaliação provoca impacto significativo na aprendizagem dos estudantes, uma vez que ela evidencia a importância desse processo na perspectiva integral, devendo ainda não ser um ato isolado, mas, sim, integrado em todas as ações educativas.

Não é raro que em momento avaliativo os professores reclamem que os estudantes não depreenderam a aprendizagem e não alcançaram a média necessária para passarem para outra etapa. Nesse sentido, poderíamos nos perguntar: os professores fizeram um diagnóstico adequado para ajudar os estudantes a perceberem em que nível de aprendizagem estão e onde deveriam estar? O processo avaliativo não deveria ser considerado somente como uma síntese de um processo bem vivido?

Uma noção importante é de que feedback aumenta com o erro, mas o erro não deve ser considerado um privilégio dos alunos com baixo desempenho. Todos os estudantes (bem como todos os professores) nem sempre são bem-sucedidos na primeira vez, nem sempre sabem o que fazer em seguida e nem sempre alcançam a perfeição. Isso não é um déficit, pensamento deficitário ou concentração no aspecto negativo. Em vez disso, trata-se do oposto, uma vez que reconhecer os erros permite a criação de oportunidades. O erro é a diferença entre o que sabemos e podemos fazer e aquilo que almejamos saber e fazer – e isso se aplica a todos (com dificuldade e facilidade, alunos e professores). Conhecer o erro é fundamental na direção do sucesso. Esse é o propósito do feedback. (HATTIE, 2017, p. 114-115).

O Projeto Educativo Comum (PEC) instou os Colégios da Companhia de Jesus a avaliarem e questionarem o quanto suas aprendizagens são meramente quantitativas, ou se têm aportado novos conhecimentos aos estudantes.

Quando se trata de avaliação, consideramos essencial que se avalie tanto o ensino quanto a aprendizagem, uma vez que a finalidade do primeiro é o alcance da excelência no segundo. A avaliação da aprendizagem é sempre uma avaliação do ensino; trata-se do lugar pedagógico de acompanhamento da caminhada de alunos e professores. A avaliação como momento isolado de verificação do que foi retido do conteúdo ensinado faz parte de um paradigma superado que precisa ser revisto onde ainda for vigente. Cabe aos profissionais encarregados de acompanhar o trabalho acadêmico garantir que os processos de avaliação do ensino ocorram de maneira sistemática e em diálogo com a avaliação das aprendizagens. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 50).

Nesse sentido, deseja-se que a avaliação do corpo técnico seja um caminho de aprendizagem, em que os dados da observação docente promovam uma descritiva da qualidade da realidade, e o diálogo de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem seja construtivo e direcionador dos seus resultados com vistas à melhora da qualidade dos níveis de aprendizagem dos estudantes.

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Não raras vezes, ao dialogar sobre o processo de aprendizagem nos preocupamos com os estudantes. Ainda que os resultados em relação ao aprendizado possam ser atribuídos aos estudantes, é necessário colocar a pergunta por qual motivo não conseguem chegar aos resultados esperados para aquela etapa. Facilmente encontramos uma séria de explicações: o aluno não está motivado, falta apoio da família, a instituição é pouco exigente, além da crença de que os fatores do contexto apresentam maior influência para a aprendizagem. É mister observar que, tanto no contexto de escolas privadas, com famílias e estudantes de maior poder aquisitivo, quanto do ensino público, o problema da falta de resultados na aprendizagem está sempre fora do processo de ensino.

[...] diferenças entre professores de alto e baixo impacto estão relacionadas, principalmente, às atitudes e às expectativas que os professores apresentam quando decidem sobre temas centrais da aprendizagem – isto é, o que ensinar e em que nível de dificuldade, sua visão do progresso dos alunos e os efeitos do seu ensino. São alguns professores fazendo algumas coisas com certas atitudes ou sistemas de crenças que verdadeiramente fazem a diferença. Isso me leva ao primeiro conjunto de atributos relacionados à *“aprendizagem visível inside”*: professores apaixonados e motivados. (HATTIE, 2017, p. 22).

O processo de formação que estamos utilizando com os professores tem como objetivo despertar a consciência pessoal para a necessidade de pensar a prática, oferecendo oportunidade e tempo para a construção de um processo individualizado de melhora. Por sua vez, Libâneo (2012) ainda destaca que formação profissional, pessoal e organizacional estão ligadas ao desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do trabalho crítico-reflexivo sobre sua práxis e da reconstrução de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência. O desenvolvimento organizacional refere-se às formas de organização e de gestão da escola

como um todo, especialmente àquelas referentes ao trabalho coletivo. (LIBÂNEO, 2012, p. 504).

A dialética entre a capacitação profissional e a cultura organizacional é condição *sine qua non* para a aprendizagem dos estudantes. O resultado da construção social no espaço de aprendizagem deve ampliar a percepção dos estudantes no mundo e com os outros no mundo com vistas à cidadania global, que é um processo de aprendizagem e humanização constante do ser humano.

A avaliação, aqui, apresenta-se como meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão. (LUCKESI, 1997, p. 174).

Libâneo (2012) destaca inúmeros problemas para uma cultura de colaboração na escola uma vez que a formação continuada diz respeito à mudança cultural nas práticas profissionais e pessoais dos docentes.

Os professores são portadores de percepções, significados, esquemas de ação já consolidados, em decorrência de sua formação, da cultura profissional, dos colegas. Nesse âmbito, podem estar também diante de estereótipos consolidados em relação às diferenças psicológicas e sociais dos alunos. Faz-se necessário considerar esses modos de pensar e agir para a introdução de mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento da cultura geral dos professores. (LIBÂNEO, 2012, p. 507).

O referido autor também nos alerta para uma série de adversidades que um gestor de uma escola pode ter quando implanta uma cultura de mudança. Ainda nesse sentido, a mudança comumente gera um desconforto também na comunidade de pais e nos próprios estudantes, que precisam rever suas percepções e crenças em relação ao contexto educativo e suas necessidades atuais.

Os dados de registro e de desempenho acadêmico são usados para gerar informação sobre o desempenho de professor e aluno, retroalimentando a ambos no desafio da qualificação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação e na comunicação com alunos e famílias. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 51).

Engendrar uma mudança organizacional com vistas à capacitação dos professores numa nova perspectiva de uma cultura de aprendizagem com todos os atores do centro de aprendizagem, bem como dos diferentes espaços educativos, continua sendo um grande desafio da escola do século XXI. O Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação preconiza a necessidade de dialogar com as teorias da educação com vistas a aperfeiçoar a prática.

Seguindo sua tradição de ecletismo, na abertura e no diálogo com as diferentes teorias da educação, a Rede Jesuíta de Educação estabelece, como diretrizes para aperfeiçoar seus processos educativos, que os colégios: (1) Avaliem a efetividade de suas propostas educativas; (2) promovam a atualização ou a transformação de seus currículos, para que expressem a identidade inaciana, sejam significativos e flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação da pessoa; (3) revejam a organização e o planejamento dos diferentes componentes curriculares, para que contemplem a transversalidade e a interdisciplinaridade como inerentes à realidade e as utilizem nas propostas de aprendizagem; (4) redimensionem espaços e tempos escolares, para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo; (5) atualizem os recursos didáticos e tecnológicos, para responder de maneira mais eficaz aos desafios dos tempos atuais; e (6) enriqueçam a matriz curricular, para que, além da base comum nacional, obrigatória, incorporem os componentes necessários para garantia do ideal de educação integral da Companhia de Jesus. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 42).

Para Guidini (2017), o trabalho educativo da Companhia de Jesus no Brasil passa a ser reexaminado com um olhar atento para a Espiritualidade Inaciana, que contempla diferentes aportes da ciência. Ademais, a RJE tem investido nos seus profissionais para que transformem os espaços e suas práticas, em diálogo com o contexto sociocultural permeado por rupturas e pelas vicissitudes da impermanência. Distintamente da RJE e de boa parte das redes privadas que investem na capacitação continuada dos seus docentes, a formação de professores para o ensino público tem, para além da complexidade da formação em si, as adversidades próprias do gigantismo da estrutura públicas, os investimentos e a gestão da coisa pública, entre outros.

3.3 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Não há como desprezar a importância da educação para o desenvolvimento da nação brasileira, em relação à perspectiva social e econômica. Podemos observar os avanços e as discussões acerca dos modelos de ensino e formação de professores, passando por várias fases como mostram Borges, Aquino e Puentes (2011):

[...] Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, e culminam com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996; em seguida, discute-se sobre as políticas educacionais expressas na legislação, antes e após a LDB 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) e a Política Nacional de Formação de Professores, editada por meio do Decreto Presidencial n.º 6.755/2009. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 95).

A formação de professores na perspectiva histórica reflete suas vicissitudes, retratando os desafios que são inerentes ao processo de formação e capacitação docente em vista do fim que é a mediação das experiências de aprendizagem nas escolas. Já no início do século XVIII, havia uma preocupação com as políticas educacionais que impactavam sobre a formação de professores. “Não que isso seja novo, haja vista que, de maneira oficial, pode-se datar essa preocupação no século XVIII, 1835, com a criação da primeira Escola Normal na cidade de Niterói, atualmente, Estado do Rio de Janeiro”. (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 152).

Preliminarmente, as Escolas Normais recomendavam o desenvolvimento específico com direcionamento pedagógico-didático. Sem embargo, a transmissão do conhecimento preponderou na formação.

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.144).

No transcurso da história, introduziu-se a escola modelo como anexo à Escola Normal, renovando o plano de estudos e preconizando a formação de professores nos mais avançados processos pedagógicos. Ao analisar a reforma da instrução pública, Saviani (2009) destaca que, para além dos avanços dos processos pedagógicos, os reformadores dos procedimentos de formação para a escola modelo necessitariam capacitar os professores com apropriado arcabouço científico, com destaque aos exercícios práticos de ensino congruente com a época. A Escola Normal se expandiu em todo o país, no entanto, ao final da primeira década, preponderaram modelos de ensino de transmissão do conhecimento.

Ao analisar as teorias da aprendizagem no século XXI, depreendemos, da mesma forma como ocorreu nos séculos XVIII e XIX, que existe um conflito entre o modelo de ensino de transmissão do conhecimento e o paradigma de aprendizagem a partir de experiências de sentido. Ou seja, a dificuldade encontrada no modelo da Nova Escola que inovou a partir de exercícios práticos nos séculos XVIII e XIX e o pensamento das atuais teorias de aprendizagem no século XXI, que inter-relacionam a necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências, a partir de uma multiplicidade de metodologias e experiências de aprendizagem, gerando conhecimentos significativos para os estudantes, permanece.

De acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011), o problema da formação de professores no Brasil perpassa os séculos XVIII, XIX e XX, chegando aos dias atuais. No ínterim desse período, são apresentados sucessivos modelos: organização dos Institutos de Educação; criação das Universidades com a função de criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la; organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias; substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério no período da ditadura militar; e criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com o objetivo de revitalizar a Escola Normal e as licenciaturas curta ou plena. Com o fim do regime militar, esperava-se resolver o problema da formação de professores com a nova LDB (9.394/96) que, mais uma vez, não respondeu por estabelecer como opção aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura os cursos de curta duração. A Política Nacional de Formação de Professores instituída pelo Decreto nº. 6.755/2009 atribuiu à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) o protagonismo para estabelecer programas de formação inicial e continuada. Nesse momento, a CAPES custeia o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

Percebe-se que houve uma evolução nas instituições educativas, rompendo a sua origem centralista, transmissora, selecionadora [...], com vistas à inserção na realidade, parceria com a comunidade, no diálogo com a cultura e a perspectiva de formação para um projeto de vida pessoal. Não obstante, a formação de professores para essa nova realidade continua sendo um desafio permanente das universidades, em parte pela falta de políticas públicas de longo prazo para educação, bem como de um dissenso presente entre as instituições de ensino superior em relação ao tipo de formação capaz de superar apenas o elementar em relação ao que deve ser ensinado, tratando de modo superficial o bem viver, ou seja, a elaboração de altas habilidades e competências éticas, comunicativas, comportamentais, emocionais [...], procurando superar as vicissitudes pessoais e coletivas para viver bem na comunidade humana.

Enfim, as instituições educativas e a educação estão se tornando cada vez mais complexas, sendo necessário o envolvimento de inúmeros atores e entes sociais que se interacionam, conectando as instituições, pessoas, qualificando o processo de aprendizagem e a formação humana. Conseqüentemente, o avanço

das tecnologias e da inteligência artificial passam a responder a essa exigência de complexidade das relações sociais, da família e da comunidade. Um exemplo da inserção da inteligência artificial no ensino é o *Pat2Math*,⁵ uma ferramenta inteligente de apoio na resolução de problemas matemáticos, criada pelos pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Computação Aplicada da Unisinos.

3.3.1 PIBID – Formação para a docência no Brasil

Na contramão de grande parte das redes privadas e dos Colégios da RJE, a educação pública no Brasil tem sofrido com a desvalorização profissional, baixos salários, carências na capacitação e na formação continuada, bem como de investimentos em infraestrutura e tecnologias. A educação aparece no centro das discussões e em documentos de organismos internacionais no que tange ao tema da superação da crise econômica global.

É preciso considerar a importância que a educação superior assume, como alternativa para a superação da crise econômica global, em diferentes documentos produzidos por organismos internacionais, como é o caso da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em documento produzido por esse organismo em 2009, o secretário-geral preconiza mais investimentos na educação superior e diz que “[...] para sair da crise, é preciso mais do que nunca um maior investimento na educação universitária [...]” (OCDE, 2009, p. 3), considerada como uma das formas de investimento no *capital humano*, o que resultaria em mais empregos e maiores salários. (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 150).

Na América Latina, o tema do direito ao acesso à Educação Superior como um bem público social e dever dos Estados representaria um passo importante na superação das desigualdades sociais e econômicas presentes nos diferentes países.

Além da OCDE, outras manifestações em nível internacional têm se apresentado destacando a importância do investimento em educação superior. É o caso da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe, realizada em 2008, como etapa preparatória à Conferência Mundial de Educação Superior de 2009, que colocou a educação superior como um direito humano e um bem público social, devendo os Estados garantir esse direito. Para se preparar para participar da Conferência Mundial, o Brasil, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), realizou o Fórum Nacional de Educação Superior, cuja ênfase recaiu na democratização do acesso e na flexibilização dos modelos de formação; na elevação da qualidade, na avaliação e no compromisso

⁵ Pelo terceiro ano consecutivo, sistema tutor inteligente é utilizado nas aulas de matemática do 7º Ano do Colégio Anchieta. Disponível em: <http://www.colegioanchieta.g12.br/pelo-terceiro-ano-consecutivo-sistema-tutor-inteligente-e-utilizado-nas-aulas-de-matematica-do-7o-ano/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

com a inovação. O Conselho reiterou a questão da educação como direito social e universal, e como bem público. (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 151).

Diante dessa conjuntura, foi necessária a criação de políticas públicas para aumentar o número de pessoas graduadas na área da educação, formação continuada em vista das mudanças provocadas pelo contexto hodierno, e, dessa forma, responder às demandas apresentadas pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96). Coube à CAPES desenvolver um plano de ação para a formação de professores – PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) –, no qual se procura estabelecer uma ponte entre a pesquisa e a prática para superar a problemática entre a formação técnica do professor e o seu ensino.

O PIBID, ao incentivar a pesquisa pelo envolvimento dos professores no cotidiano da Escola, constitui-se num espaço significativo e alternativo para superar essa problemática (da ausência da pesquisa em metodologias educacionais) diminuindo as distâncias que ocorrem na passagem da condição de aluno para a condição de professor [...]. (SOCZEK, 2011, p. 61).

A qualidade da formação dos futuros docentes é criticada no Brasil e em muitos outros países, sendo que muitas das críticas estão relacionadas à organização burocrática existente nos cursos de formação, dicotomia entre a teoria e a prática. Entendemos que um ponto-chave dessa crítica está relacionado à falta de uma matriz mínima de formação de professores que possa qualificar o diálogo entre universidade/pesquisa e escola/prática. No tocante à formação de professores, destacamos que é necessária uma redefinição da profissão docente, assumindo competências profissionais em uma dinâmica contínua de renovação, integração com o contexto, de inovações tecnológicas e do currículo, os avanços da compreensão científica e cultural e, a formação pedagógica, possibilitando a inter-relação da teoria e da prática. Soczek (2011, p. 62) destaca que:

Um dos marcos na história de vida dos professores são os anos iniciais de seu trabalho, quando se constitui, para muitos, uma “ruptura” entre o tempo de formação superior e a preparação para o trabalho e, efetivamente, o exercício da práxis docente.

Nessa perspectiva, os princípios envolvidos no contínuo formativo como a pesquisa, a reflexão sobre a prática, a compreensão acerca da aprendizagem pela experiência e observação, o compartilhamento e a assimilação de boas práticas, entre outros, são as chaves para o desenvolvimento da profissão docente.

O desafio é, portanto, aproximar o professor da academia, sendo que uma das formas de fazer isso é incentivá-lo a pesquisar, dando-lhes condições efetivas para tal empreendimento, para que suas práticas possam ser revertidas em objetos significativos de aprendizagem. Há o pressuposto aqui de que o professor, perdendo sua identidade de pesquisador, perde-se enquanto profissional da educação. (SOCZEK, 2011, p. 63).

Nesse cenário, ainda é preciso considerar as novas competências que cingem a figura do professor. Para além da formação técnica, se exige um profissional com altas habilidades no que tange à leitura, compreensão de mundo, interconexões com outras áreas do conhecimento e a constante adaptação às novas estruturas curriculares, além do desenvolvimento das competências socioemocionais em níveis de excelência.

As mudanças que estão ocorrendo na formação e no trabalho do docente são resultantes de várias injunções que incluem o próprio fenômeno da globalização, bem como as mediações feitas em nível local que tentam ajustar-se às realidades menores. Para alguns, é uma nova ordem social que se implanta trazendo consequências para todos os aspectos que envolvem a sociedade, dentre eles, o fenômeno educacional. (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p. 153).

Estou de acordo com o artigo que destaca que a profissão docente tem uma interdependência com fenômenos mais amplos como a globalização, as políticas públicas, a formação dada nas universidades, mas também é preciso considerar o contexto no qual a escola está inserida.

Por fim, acredito que a formação docente tal como propõe o PIBID passa necessariamente pela aproximação dos professores da academia, bem como de um contínuo formativo propiciado pelo espaço, em diálogo com a comunidade na qual a escola está inserida, facilitando o desenvolvimento das competências necessárias para profissionalização docente a partir das interconexões entre a teoria e a prática.

3.4 ACOMPANHAMENTO À DOCÊNCIA

A perspectiva do acompanhamento à docência traz em seu cerne a formação continuada capaz de conectar teoria e prática, podendo servir de estímulo para a reflexão e a constatação das contradições, dos encaminhamentos e das práticas pedagógicas, na perspectiva de superar os desafios e retroalimentar a *práxis* com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens esperadas para aquela etapa de ensino.

Visando ao aprofundamento do tema Acompanhamento à Docência,

propomos um diálogo com Imbernón (2011), que destaca o papel da formação docente em face a prática profissional:

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Imbernón (2011), ao escrever sobre a necessária redefinição da docência como profissão, afirma que embora as estruturas de dependência do sistema assalariado no setor público e privado não tenham mudando significativamente, o mesmo não seria possível afirmar em relação ao âmbito profissional. Nesse caso, o contexto profissional vem mudando vertiginosamente, sendo necessário que os docentes possam suprassumir princípios historicamente imputados à função, incorporando competências para o desenvolvimento de uma formação ampla para a colaboração, a participação, os valores éticos e morais, que, por sua vez, combinam a atualização científica e técnica e a psicopedagogia.

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

Imbernón (2011), ao aprofundar a discussão sobre a função do professor na atualidade, demonstra a preocupação com a formação de professores que devem suprassumir a racionalidade técnica e a gestão burocrática de outrora com vistas ao diálogo com o sujeito aprendente, sua história, o pensamento científico, as metodologias ativas, o mundo do trabalho, estabelecendo um novo modo de ser com os outros no mundo. O autor aborda a mudança da formação docente e constata que:

[...] a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para mudança educativa e social com um teórico professor(a) pesquisador(a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais. (IMBERNÓN, 2009, p. 07).

Nessa mesma linha de análise, as condições de possibilidade de pensar a

formação do professorado estão colocadas na articulação entre a formação universitária e o espaço educativo, no movimento ação-reflexão-ação. Assim, haveria uma integração entre a teoria e a prática pouco presente na formação de professores.

Para além da crítica da dicotomia entre formação universitária e a escola de Educação Básica, proponho uma reflexão que dialogue com o contexto de mudança pelo qual as instituições educativas vêm passando no cenário da pandemia da COVID-19, o que corrobora e aprofunda a discussão acerca da importância de uma formação que conecte teoria e prática em dialética reflexão, ação e retroalimentação, que só é possível com uma formação continuada e o desenvolvimento de novas competências capazes de engajar a comunidade educativa na construção do pensamento científico que problematize a realidade, a partir de novas formas de aprendizagem, e o acompanhamento à docência em um contexto particularmente desafiador.

Os impactos da COVID-19 na constituição da cultura escolar foram imensos e potencializaram um avanço nunca antes pensado, do lugar das mídias na formação do ensino e dos processos educacionais a que lançamos mão para desenvolver mais e melhores aprendizagens. É possível afirmar que não houve na história da educação um fato que gerou, em tão curto espaço de tempo, uma ruptura tão profunda dos conceitos, das práticas educativas, bem como de um amplo diálogo entre gestores, professores, famílias e estudantes.

A necessidade de criar alternativas para esse momento colocou no mesmo nível de intersubjetividade estudantes, professores, famílias e gestores pedagógicos. Desse movimento, surgiram inovações, propostas de entrega pedagógica, capacitações docentes, um maior acompanhamento das famílias a seus filhos, além de uma maior autonomia e protagonismo dos estudantes. Esse momento histórico de inovação vivido pela educação contou com apoio mútuo entre todos os atores do espaço educativo e pode ser visto de forma positiva e potente para uma mudança da profissão docente. Imbernón (2011) entende que a relação entre inovação educativa e profissão docente deve ser entendida com pesquisa educativa na prática.

A meu ver, o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas; mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos sociais e educativos. (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

Dialogando com o mesmo autor, é importante trazer presente, para além da complexidade inerente a um processo pessoal de mudança e o aprendizado de novas competências, que a escola está inserida no contexto, naquela ou em outra comunidade humana que também tem no seu *ethos* um modelo ideal de educação. Confrontando o modelo vivido e a entrega pedagógica que está acontecendo no momento pandêmico que estamos vivendo, é possível perceber como também foi conflituosa essa nova forma de entrega educacional, quando um grupo social não se sente atendido em suas expectativas e visões de educação. No entanto, o momento pós-pandêmico será importante para entender a qualidade das opções realizadas na educação, bem como a importância da participação da comunidade nas decisões e perspectivas pedagógicas.

Diante da realidade imposta pela COVID-19, o Colégio Anchieta optou por capacitar, apoiar e acompanhar os professores, oferecendo aos estudantes estudos especiais na modalidade a distância, sendo esse o modo pelo qual se desejou continuar o processo de ensino e aprendizagem durante o período de suspensão das aulas presenciais. Esse modelo de ensino teve ainda como objetivo contribuir com ações que impedissem a disseminação do vírus e garantisse a saúde e o bem-estar social de todos.

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na Educação Básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior.⁶ O ensino remoto tem como premissa fundamental a transmissão síncrona – em tempo real – das aulas. Professor e alunos têm interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. A rotina de sala de aula é mantida em um ambiente virtual acessado pelos estudantes de diferentes localidades.

A implementação desse novo formato conta com amplo diálogo junto aos profissionais, estudantes e famílias. O resultado se mostrou satisfatório nas avaliações da aprendizagem, na autoavaliação dos estudantes e na escuta das mães

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 20 de out. 2020.

representantes de turma e das mães referência da Rede de Pais do Colégio Anchieta, bem como da presidente da APM (Associações de Pais e Mestres).

O professor ou professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

Penso que, em parte, o processo vivido dentro do espaço de atuação – Colégio Anchieta – coaduna com o pensamento de Imbernón, não obstante, não é possível afirmar que o processo foi flexível. Entendo de outro modo, que o ambiente proporcionado gerou uma ruptura abrupta e contou com alto grau de engajamento dos profissionais, gestores e famílias para adaptarem o fazer diante do infortúnio.

Em 2020, o Colégio Anchieta comemorou 130 anos de história e planejou intensamente todos os detalhes desse importante acontecimento histórico. Não obstante, o contexto de crise, reflexo da pandemia, exigiu novas soluções para que as aprendizagens pudessem acontecer. No seu tempo e contexto, Inácio de Loyola, que entrou no exército espanhol em 1517, também deve ter planejado a vida e sua carreira, entretanto, ferido em combate ao defender a fortaleza de Pamplona, sitiada pela França em 1521, teve sua carreira militar abruptamente interrompida e durante o período de recuperação do ferimento na perna, Inácio se converteu a um novo modo de vida.

Na sua convalescença, Inácio de Loyola desejava leituras de romances de cavalaria para se entreter, não havendo tais livros em Loyola, deram-lhe a *Vita Christi* o *Flos Sanctorum* (Vidas dos Santos). A leitura propiciou um movimento peculiar no seu íntimo. Ao pensar na sua vida pregressa e ao pensar na vida de Cristo e nas obras dos Santos, Inácio percebia uma mudança substancial. Na reflexão sobre a sua vida na corte e em suas conquistas militares e amorosas, os sentimentos de alegria e prazer eram momentâneos, ao passo que na reflexão sobre a vida dos Santos e o que fizeram, seu sentimento de satisfação e alegria permaneciam por horas e/ou dias.

No decorrer do tempo, deu-se conta de que, em seu íntimo, digladiavam-se dois espíritos contrários: um bom, outro mau. E, aqui Inácio revela-se notável psicólogo. Sem auxílio de outrem, estuda as reações interiores, reflete sobre elas, analisa-as e conclui ser uma das moções provocadas por Deus e a outra pelo demônio. Trata-se nada mais nada menos do que do famoso discernimento dos espíritos, tão importante nos Exercícios Espirituais. (ULLMANN, 1991, p. 44).

Nesse momento de crise, é necessário discernir a partir das moções do espírito: qual é a força propulsora presente na instituição? O espírito de Deus ou o espírito do mal? Os reflexos podem ser lidos a partir do clima interno do grupo de profissionais, que compreendem o momento adverso e se “convertem” com grande liberdade, mudando suas práticas de ensino para a modalidade de ensino a distância; e outro grupo, influenciado por outras forças externas, além do coronavírus, entre elas o sindicato, se deixa influenciar, se fecha ao contexto e nega a necessidade de encontrar novas formas de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia. Destarte, é importante ressaltar que a centralidade do processo de mudança e a missão institucional são os estudantes. Desses, a grande maioria deseja aprofundar os conhecimentos a partir da nova modalidade, enquanto outros têm dificuldades pela imaturidade e falta de autonomia necessárias para o ensino na modalidade a distância. Por fim, as famílias também se dividem em pelo menos dois grupos: a maioria, que compreende o momento e percebe que o Colégio está se reinventando em seus 131 anos e, uma minoria, que entra em rota de colisão criticando os processos, encaminhamentos e orientações realizados, procurando encontrar maneiras para justificar, entre outros, o não pagamento da cota referente às parcelas da anuidade.

À maneira de Inácio de Loyola, os gestores das instituições educativas precisam discernir os elementos presentes no contexto, a fim de perceber o que é de Deus e o que é do mau espírito. Portanto, o discernimento, presente nos Exercícios Espirituais, é a chave para responder às interpelações de parte dos profissionais e das famílias presentes no Colégio nos seus 131 anos de existência.

Seguindo a lógica de Inácio de Loyola, somos instados a desenvolver possibilidades e caminhos para orientar a proposta educativa da educação básica em tempo de dispersão dos estudantes, suas famílias e dos profissionais durante a pandemia da COVID-19.

Ao discutir o tema da crise institucional de formação docente, Imbernón (2009) acredita que o sistema educativo está ultrapassado e pede uma pausa para escutar novas vozes. Será que a “pausa” causada pela pandemia será suficiente para superar uma educação obsoleta?

É preciso uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel do professorado e do alunato. Abre-se uma imensa pausa, na qual estamos

instalados, alguns incomodamente. Esse desconforto leva à busca de novas coisas, a começar a ver se é possível vislumbrar alternativas e antigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação. (IMBERNÓN, 2009, p. 16).

É mister que a formação da docência precisa incorporar novos elementos socioculturais, ter tempo de “pausa”, no modo de pensar de Inácio de Loyola, tempo para discernir os espíritos, ampliando a conexão entre a teoria e a prática, entre outros. Não obstante, há de termos cuidado com modelos ultrapassados que são colocados como referência e capazes de alterar significativamente a realidade da educação mundial.

Porém, também é verdade que nos últimos anos, sobretudo naqueles países em que governou ou governa a direita conservadora, aplicando um neoconservadorismo galopante para a educação, adveio o “desânimo”, ou talvez o desconcerto, não só entre o coletivo de professores e professoras, mas também em todos os que de uma ou outra se preocupam com a formação. (IMBERNÓN, 2009, p. 16).

Diante dessa realidade, é necessário um espírito de discernimento para compreender a realidade, mas não negar que a educação, embora tenha percorrido uma longa trajetória, não tenha inúmeros desafios pela falta de diálogo e coerência que são das escolas de formação do professorado. Enfim, de que forma é possível realizar uma formação permanente para alcançar as reformas educativas necessárias? Contraditoriamente, existe muita formação, mas poucas mudanças.

Imbernón (2009) entende que, embora exista uma grande quantidade de formações e capacitações de professores, essas continuam focando em uma formação transmissora e uniforme para todos. Ademais, os conteúdos não dialogam com problemas reais, a problematização fica no nível básico e não propicia uma inquietude nos estudantes, não gerando conhecimento a partir da complexidade e níveis de aprofundamento necessários para se viver no contexto hodierno.

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem. (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

Por fim, Imbernón (2009), ao gerar um questionamento sobre as atuais propostas de formação permanente do professorado, destaca algumas características importantes para se chegar a uma formação contextualizada capaz

de provocar mudanças esperadas para a educação do século XXI, agregando novos conceitos como: reflexão sobre a prática, criação de redes de inovação, autonomia, formação com espaços de reflexão, entre outros. Essa nova formação deveria partir de uma mudança no tipo de formação individual e coletiva do professorado, uma formação que pudesse desvincular-se da noção de disciplinas, gerar processos de comunicação entre os pares, reflexão e mudança a partir de situações-problema, entre outros. (IMBERNÓN, 2009).

3.5 REVISÃO DE LITERATURA

Nos meses de julho e agosto de 2019, pesquisei bases de dados da Capes e do Google Acadêmico, adotando como descritores: observação e *feedback* da prática docente; resultados de aprendizagem; e retroalimentação da prática docente na educação básica brasileira.

A partir da pesquisa realizada apareceram 169 dissertações, escolhi 4 (quatro), tendo como critério de seleção todas as dissertações que trouxessem o contexto da observação, *feedback* da prática docente, resultados da aprendizagem, retroalimentação da prática docente na educação básica brasileira.

Quadro 1 – Lista de trabalhos escolhidos como referências para a pesquisa

Autor	Ano	Título	Dissertação	Universidade
ANA GEOVANDA MOURÃO REZENDE	2012	AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE COMO FERRAMENTA DE GESTÃO PARA MELHORAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES E OS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CONCEIÇÃO GARCIA BISPO DOS SANTOS	2017	ANÁLISE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI) DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO	Mestrado profissional em educação: formação de formadores	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC/SP
JOSÉ LUÍS	2018	FORMAÇÃO DE	Programa de	UNIVERSIDADE

DE SOUZA		PROFESSORES E PRÁXIS EDUCATIVO-COLETIVA NO PPGFP/UEPB: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO POR PRODUÇÃO	Pós-Graduação em Formação de Professores	ESTADUAL DA PARAÍBA CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
LUANA PAULA DE OLIVEIRA	2019	RELAÇÕES ENTRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E TRAÇOS DE PERSONALIDADE EM TREINAMENTOS CORPORATIVOS PRESENCIAIS	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Fonte: Elaborado pelo autor com base no banco de dissertações e teses da Capes e do Google Acadêmico.

Os trabalhos são de diferentes áreas do conhecimento, abordando temas em diversos campos da ciência. Analisando os diferentes estudos, destaquei quatro trabalhos que possuem algum tipo de relação com o tema desta pesquisa.

Santos (2017) reflete em sua dissertação a respeito dos resultados da Avaliação 360° para a qualificação da aprendizagem a partir da melhora da prática docente. O autor destaca que os resultados da Avaliação 360°, disponibilizados semestralmente pela Secretaria Estadual da Educação (SEE) para as unidades escolares pertencentes ao Programa de Ensino Integral (PEI), devem servir para a melhora dos índices de aprendizagem.

Souza (2018) revela em sua dissertação de mestrado a necessidade de conhecer a qualidade da formação continuada no Brasil para que o Ministério da Educação possa formular políticas de formação de profissionais do magistério e da Educação Básica. O autor reflete sobre a distinção entre produzir e se apropriar da proposta pedagógica da Práxis Educativo-Coletiva. Nesse sentido, ressalta também como objetivo analisar a avaliação por produção.

Rezende (2012) descreve em seu trabalho de mestrado se os ensaios de avaliação do desempenho docente agregam à performance docente, que, por sua vez, refletem em melhora nos resultados da aprendizagem. A autora ainda discute sobre a necessidade de maior acompanhamento pedagógico oferecido pelo Estado

no desenvolvimento de atividades pedagógicas para um planejamento mais eficaz, além da necessidade de um maior acompanhamento do gestor nos resultados das avaliações.

Oliveira (2019) retrata em sua dissertação que as transformações do mundo do trabalho exigem aperfeiçoamento das instituições e de seus colaboradores. Segundo a autora, é necessário identificar lacunas para desenvolver os profissionais a partir de ações de treinamento sistemático e institucionalizado. A pesquisa ainda procura contribuir com a área da avaliação de sistemas de aprendizagem e traços da personalidade.

A reflexão apresentada possibilita conhecer a pesquisa existente no tocante ao tema de formação e resultados de aprendizagem. No que se refere ao tema, considero ser vital trazer presente alguns autores para ampliar a compreensão acerca da formação docente e da aprendizagem.

Desse modo, concluo essa segunda etapa da pesquisa, abordando os principais conceitos presentes no desenvolvimento do Projeto de Acompanhamento Docente do Colégio Anchieta, formação de professores no Brasil e acompanhamento à docência. Os elementos teóricos abordados contribuem como suporte para implementação e aperfeiçoamento do projeto e para o progresso da pesquisa a partir da metodologia que será empregada.

4. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia empregada em um trabalho de pesquisa é o percurso de uma jornada investigativa. Neste capítulo do trabalho, apresento o tipo de pesquisa quanto aos procedimentos metodológicos e à abordagem, aos pressupostos teóricos e às etapas do desenvolvimento da pesquisa, mostrando a forma de coleta e análise dos dados.

4.1 A PESQUISA QUANTO À ABORDAGEM E AOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa, quanto à sua abordagem é mista, uma vez que mescla as abordagens quantitativa e qualitativa e quanto ao procedimento, caracteriza-se por ser um estudo de caso, que objetivou realizar aproximações entre a percepção do grupo de Orientadores Pedagógicos e os Professores de Ciências Humanas. Ademais, procurou descrever suas nuances em relação ao Projeto de Acompanhamento Docente, bem como aferir as mudanças nos planejamentos a partir da institucionalização do projeto no Colégio.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. [...] O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33).

Gatti (2002) afirma que a pesquisa faz parte da vida, uma vez que é próprio da natureza humana conhecer os fenômenos. Não obstante, segundo a mesma autora, o ato de pesquisar tem características específicas que não são de entendimento imediato, mas da compreensão dos processos ancorados em um referencial.

Basicamente existem dois tipos de aproximação do fenômeno investigado: a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. Segundo Borges e Dalbério (2017), a aproximação quantitativa é exata e objetiva.

A partir dessa perspectiva, a teoria positivista, como orientadora da ciência, elege como critério único da verdade aquilo que pode ser comprovado através da experiência, dos fatos visíveis e positivos. Nessa concepção, surge a necessidade da prova concreta, objetiva, clara, mensurável ou quantificável para que a academia científica aprove algo como uma descoberta científica. Dessa forma, o paradigma positivista conta com o apoio da estatística para que as variáveis sejam objetivamente medidas. Contudo, a sua característica mais marcante é a visão estática, fixa e fotográfica da realidade. (BORGES; DALBÉRIO, 2007, p. 4).

Por sua vez, a abordagem qualitativa procura responder a aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se no entendimento e na análise do processo das relações sociais. Segundo Minayo,

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significado, motivo, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 14).

Alguns autores apresentam grande resistência em utilizar em uma mesma pesquisa duas metodologias distintas, não obstante, conforme Gatti:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si. (GATTI, 2001, p. 74).

Para além da abordagem metodológica, segundo Gatti (2002), a produção de pesquisa educacional apresenta inúmeras vicissitudes decorrentes tanto da abordagem quantitativa como qualitativa, uma vez que existem problemas com os parâmetros teóricos que na maioria das vezes somente descreveriam a realidade sem uma clareza metodológica. Ademais, um problema de pesquisa pode ter várias abordagens que merecem ser reconhecidas e escolhidas: “os pesquisadores em educação fazem escolhas entre um dos múltiplos caminhos que os aproximam da compreensão desse fenômeno, escolhendo, também, um ângulo de abordagem”. (GATTI, 2002, p. 13).

Ao mesmo tempo que a discussão sobre a abordagem quantitativa e qualitativa tem gerado debate sobre a maneira de como utilizar o emprego na pesquisa, uma vez que o uso quantitativo recorre à estatística para explicar um fenômeno a partir dos dados coletados, enquanto o emprego qualitativo lida com a interpretação das realidades sociais, elas podem ser combinadas para a compreensão e o aprofundamento dos dados obtidos na pesquisa.

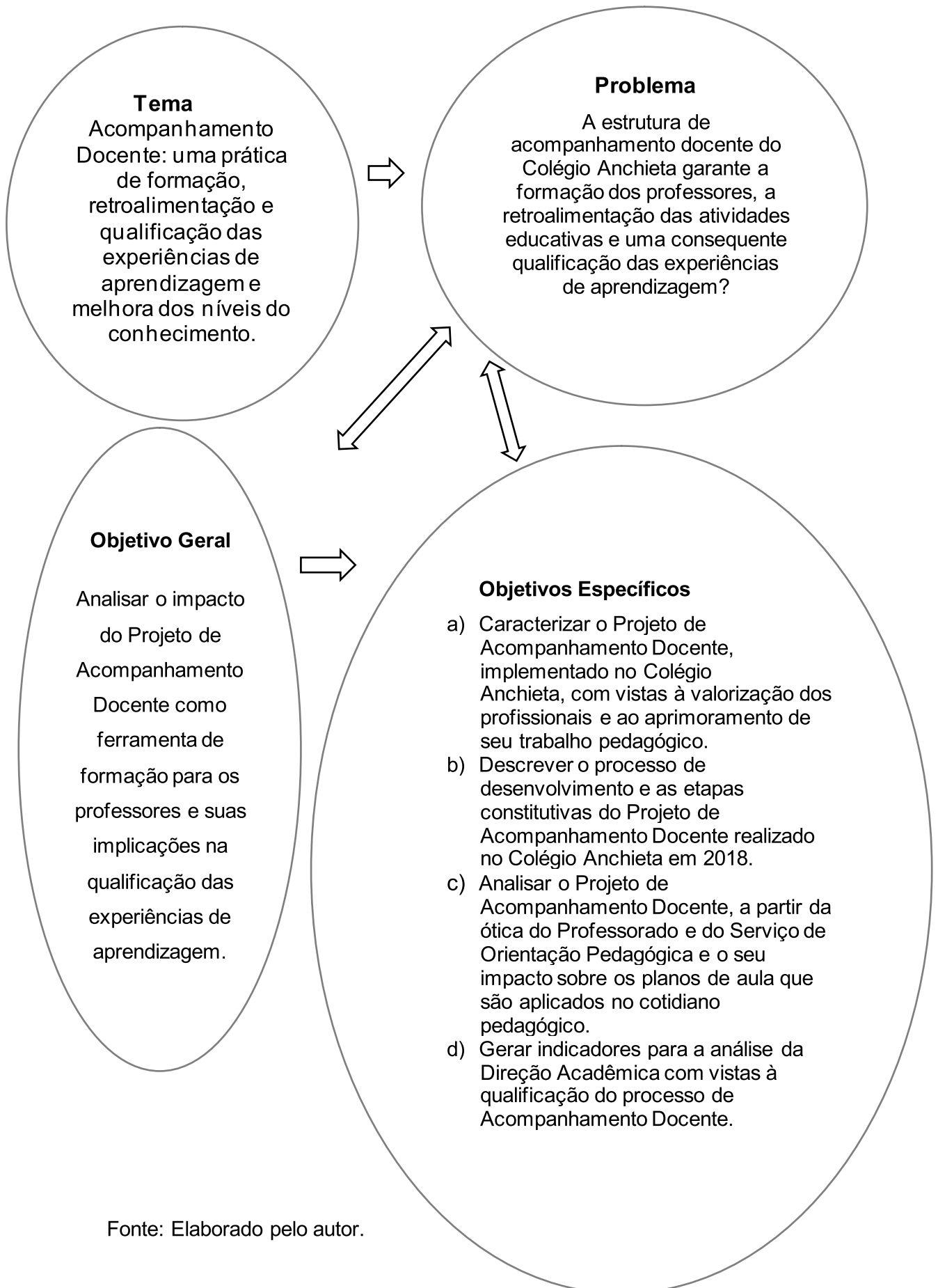
Creswell (2010) é um dos principais estudiosos do tema. Pesquisador do campo da metodologia que utiliza a linha teórico-metodológica da fenomenologia, Creswell apresenta o método misto como um processo até certo ponto inovador, pois compreende uma mescla entre duas técnicas de pesquisa, um lugar em comum onde as duas artes podem se comunicar.

Com relação à análise dos dados e procedimentos de validação, Creswell (2010, p. 256) afirma que

a análise dos dados na pesquisa de métodos mistos está relacionada ao tipo de estratégia de pesquisa utilizada para os procedimentos. Assim, em uma proposta, os procedimentos precisam estar identificados com o projeto. Entretanto, a análise ocorre tanto na abordagem quantitativa (análise numérica descritiva e inferencial) quanto na qualitativa (descrição e análise temática do texto ou imagem) e frequentemente entre as duas abordagens.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Colégio Anchieta, localizado na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul - Brasil. Esse Colégio tem uma proposta de acompanhamento docente elaborada a partir dos resultados do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar da FLACSI.

Figura 12 – Estrutura da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 1, é possível observar que no Ensino Fundamental II atuam 50 professores, sendo que um professor está cedido ao sindicato; 21 profissionais de serviços de apoio acadêmico e o Coordenador de Unidade de Ensino, que também exerce a função no Ensino Médio. Na Tabela 2, observamos que o Colégio tem nove profissionais de Orientação Pedagógica, sendo que dois atuam na Educação Infantil, três no Ensino Fundamental I, dois no Ensino Fundamental II e dois no Ensino Médio. Nesses dois últimos segmentos, os orientadores atuam conjuntamente, não existe uma separação rigorosa entre os orientadores do EFII e EM.

Tabela 1 – Número de profissionais da área acadêmica no Ensino Fundamental II

Função	Contagem	Operacionais	Docentes	CH Semanal ADM
Orientador de Convivência Esc 6º/9º Ano	4			
Orientador Educacional 6º/9º ano	4			
Orientador Pedagógico 6º/9º ano	2			
Orientador Pedagógico Especializado	1			
Orientador Religiosos 6º/9º ano	7			
Professor(a) Artes no E.F.	3		3	
Professor(a) Ciências Naturais no E.F.	6		6	
Professor(a) de Cultura Religiosa	2		2	
Professor(a) de Informática	1		1	
Professor(a) Ed.Física no E.F.	6		6	
Professor(a) Geografia no E.F.	2		2	
Professor(a) História no E.F.	3		3	
Professor(a) Línguas Estrangeiras E.F.	7		7	
Professor(a) Matemática no E.F.	6		6	
Professor(a) Português no E.F.	9		9	
	63		45	

Fonte: Power BI – Folha de pagamento dados demográficos. Acesso em: 28 nov. 2019.

Tabela 2 – Número de profissionais do Serviço de Orientação Pedagógica no Colégio

Função	Contagem	Operacionais	Docentes	CH Semanal ADM
Orientador Pedagógico 1º/5º ano	3			
Orientador Pedagógico 6º/9º ano	2			
Orientador Pedagógico Educação Infantil	2			
Orientador Pedagógico Ensino Médio	2			
	9			

Fonte: Power BI – Folha de pagamento dados demográficos. Acesso em: 11 mar. 2020.

A pesquisa está delimitada ao grupo de 09 (nove) profissionais do Serviço de Orientação Pedagógica que são os responsáveis pela observação da prática docente, por analisar os dados obtidos e dar *feedback*, e ao grupo de 08 (oito) professores de Ciências Humanas do EFII, que são acompanhados a partir dos indicadores e recebem o *feedback*, sendo instados, a partir dos indicadores, a desenvolverem o seu PDI (Plano de Desenvolvimento Individual).

Do total de orientadores, 02 (duas) estavam afastadas no período por licença-maternidade e uma orientadora pedagógica não respondeu ao questionário no tempo previsto. A escolha do grupo de professores de Ciências Humanas se deve, exclusivamente, ao fato de serem da mesma área da minha formação profissional.

O questionário disponibilizado no *Forms* foi elaborado a partir da realidade prática, e enviado por e-mail para os participantes, após concordarem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4.1.1 Coleta de dados

O paradigma utilizado na pesquisa é uma tentativa consecutiva, sistemática, de refletir e aprimorar a prática docente. Para tanto, foi aplicado um questionário estruturado com 19 (dezenove) perguntas, sendo que dessas, 18 (dezoito) perguntas fechadas e 1 (uma) aberta. Na análise documental, procuramos averiguar a retroalimentação da prática docente nos tópicos descritos dos planejamentos do 1º trimestre de 2020 e comparamos com igual período de 2018. Para Marconi e Lakatos (1999, p. 100), questionário é definido como “instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

O itinerário da coleta de dados ocorreu no último trimestre de 2020 a partir de um questionário estruturado com respostas do tipo *Likert* que foi disponibilizado através de um *link* enviado por e-mail para o grupo de professores e orientadores. Os planos aula já se encontravam digitalizados e, portanto, e como Coordenador de Unidade de Ensino, tive acesso a todos em uma pasta criada para esse fim na base de dados da TI do Colégio.

Logo, o questionário teve a função de quantificar e comparar, em percentuais, o nível de satisfação dos dois grupos distintos implicados no Projeto de Acompanhamento Docente sobre os mesmos temas. Da mesma forma, na análise documental, foi realizada a quantificação do percentual de mudança realizada nos planejamentos das aulas comparando os anos de 2018 e 2020. Assim sendo, o objetivo central da pesquisa é analisar o impacto do Projeto de Acompanhamento Docente como ferramenta de formação de professores, bem como suas implicações na atualização e na retroalimentação dos planos de aula.

A escolha pelo planejamento de aula do 1º trimestre de 2018 e de 2020 se deve ao fato de que, em 2019, ao elaborar os indicadores do instrumento de acompanhamento docente, já se passou a fazer algumas adequações no planejamento de aula. Os indicadores de qualificação da prática docente e a retroalimentação dos processos de ensino e aprendizagem a partir dos resultados da aprendizagem começaram a ser observados na construção do planejamento.

As respostas do questionário foram analisadas a partir do percentual de resposta em cada opção da escala *Likert* por meio da estatística descritiva e apresentação de gráfico com os dados. Outrossim, as respostas do questionário

foram ainda analisadas a partir das categorias: instrumento de acompanhamento docente, formação de professores, participação na construção do projeto e a retroalimentação a partir das mudanças realizadas nos tópicos nos planejamentos das aulas.

Os conceitos-chave para analisar os resultados da pesquisa são: Gestão Democrática, Retroalimentação, Acompanhamento Docente e Capacitação Profissional.

Quanto aos aspectos éticos, esta dissertação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da universidade vinculada, sob o número CAAE: 39656620.0.0000.5344.

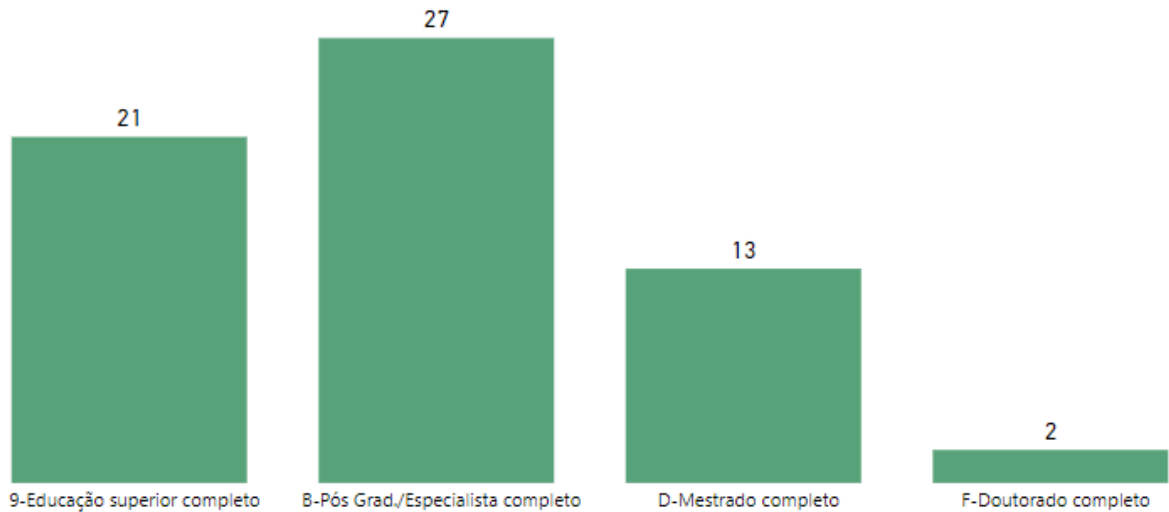
Como proposta de intervenção, os achados da pesquisa poderão ser utilizados pelo Serviço de Orientação Pedagógica e pela Direção Acadêmica do Colégio, a fim de que possam pensar as melhorias da gestão pedagógica.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

5.1 O QUESTIONÁRIO

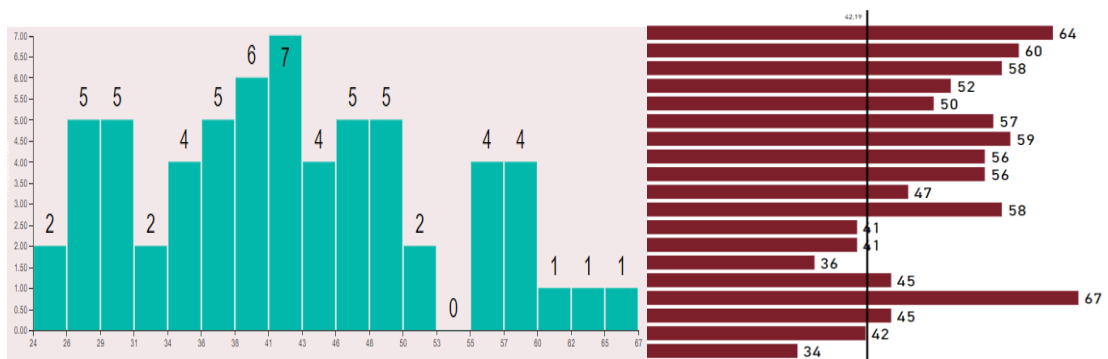
Quanto à formação e à idade, os profissionais do Ensino Fundamental II e do SOP da instituição têm um perfil heterogêneo, conforme mostram a Figura 13 e a Figura 14. Nesse sentido, é possível observar que os profissionais têm boa formação e existe um equilíbrio entre os jovens e os que têm mais experiência, com uma média de idade de 39,47 anos.

Figura 13 – Formação profissional EFII



Fonte: Power BI – Folha de pagamento dados demográficos. Acesso em: 28 nov. 2019.

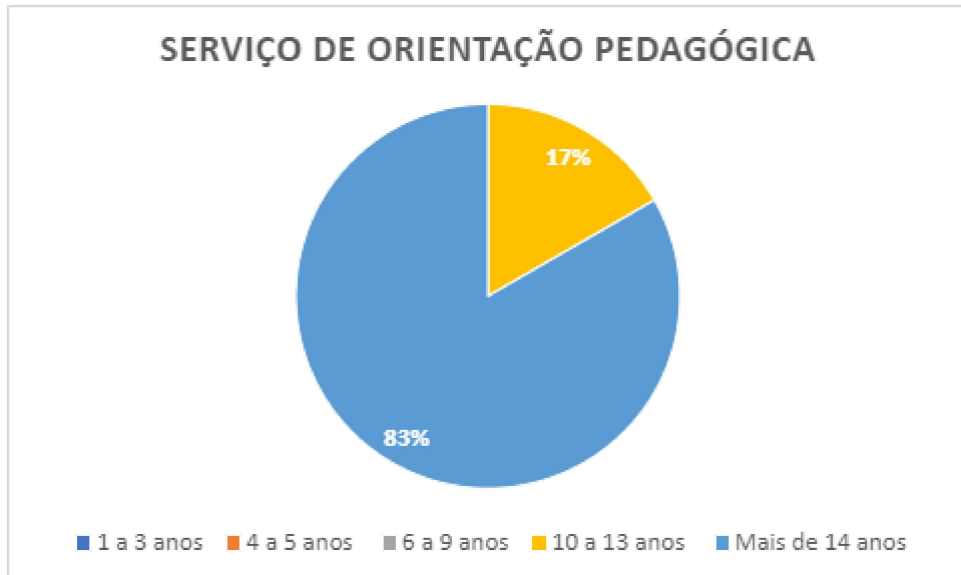
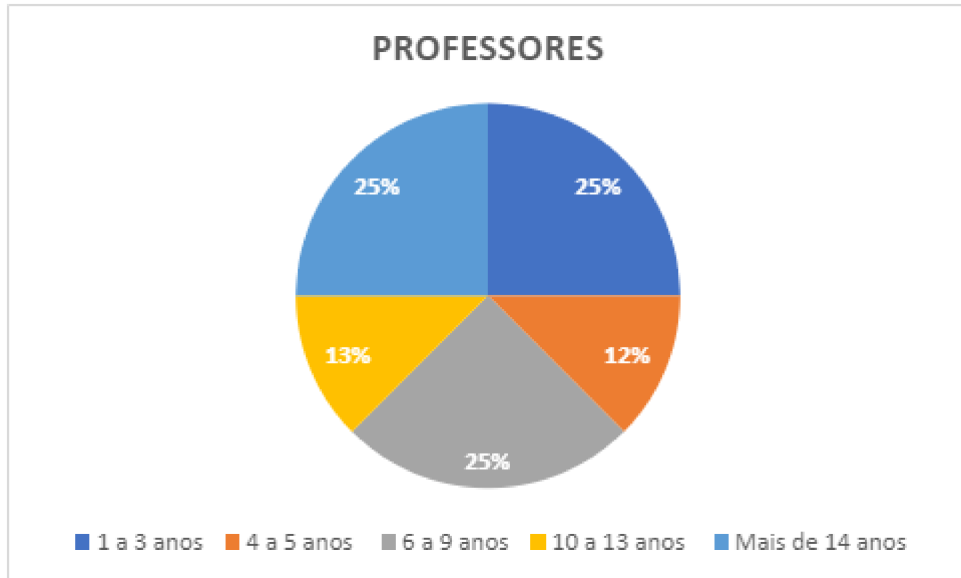
Figura 14 – Média de Idade



Fonte: Power BI – Folha de pagamento dados demográficos. Acesso em: 28 nov. 2019.

Em relação ao tempo de trabalho na instituição, os dois grupos pesquisados distinguem-se, como podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Tempo de trabalho na instituição

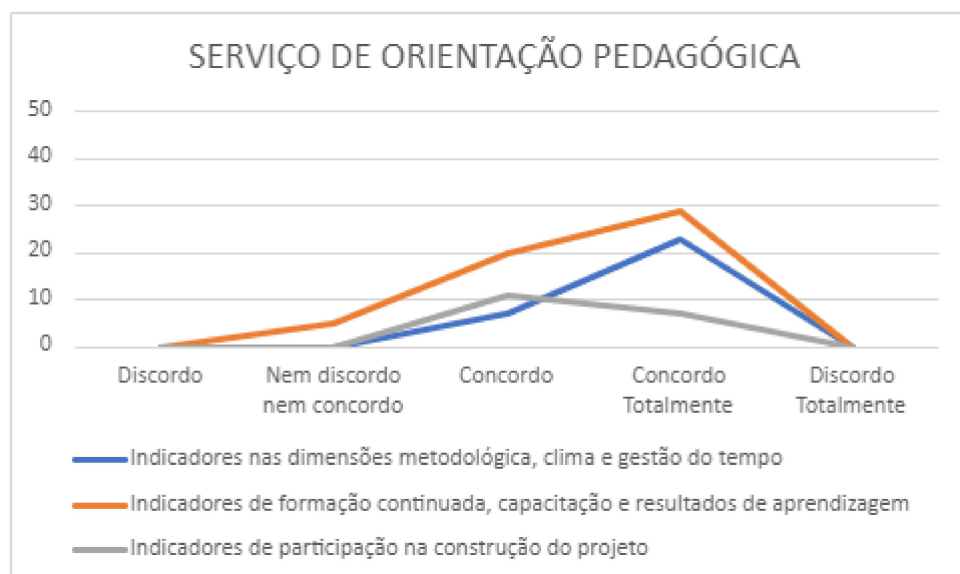
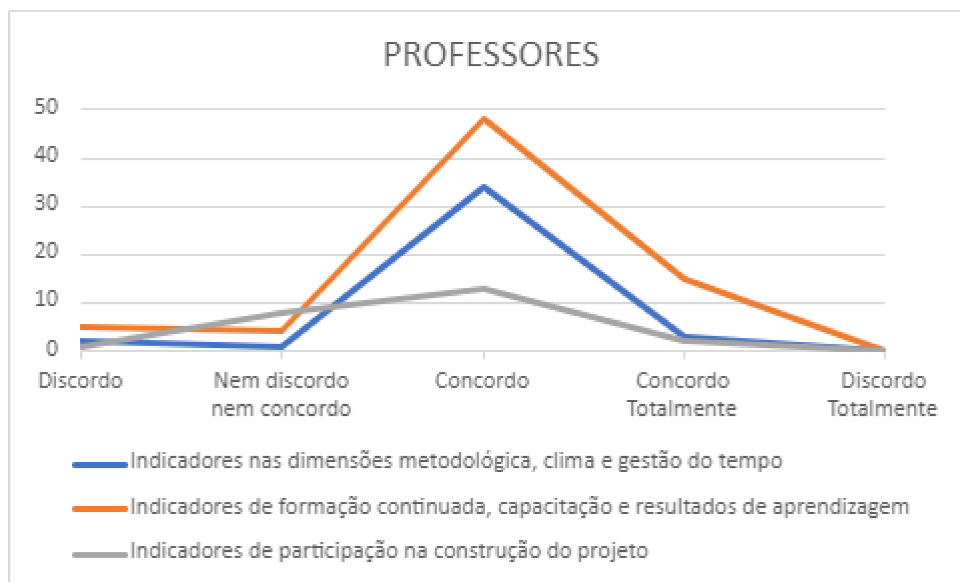


Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

Ao observar esse gráfico, é possível verificar que o grupo de professores, em relação ao tempo na instituição, é mais heterogêneo, tendo profissionais em todas as faixas de tempo pesquisadas. Já o Serviço de Orientação é composto por um grupo mais homogêneo, em que 100% dos membros têm mais de 10 anos na instituição, enquanto 38% dos professores dispõem desse mesmo período.

Cada pessoa tem um modo e um tempo de aprender, sendo necessário reconhecer o público com seus estilos cognitivos de processar as informações que recebem. Considerar o tempo de desenvolvimento profissional a partir da vivência e da prática institucional, a partir de projetos formativos que também considerem as características pessoais, tem como objetivo estimular os profissionais a retroalimentarem a sua formação/prática, planejando suas aulas, gerindo o ensino e a aprendizagem. Além disso, os profissionais também devem compreender os efeitos da aprendizagem nos cognoscentes, intervindo nos complexos sistemas sociais, emocionais e espirituais dos estudantes.

Gráfico 2 – Comparativo geral das respostas nos três eixos da pesquisa



Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

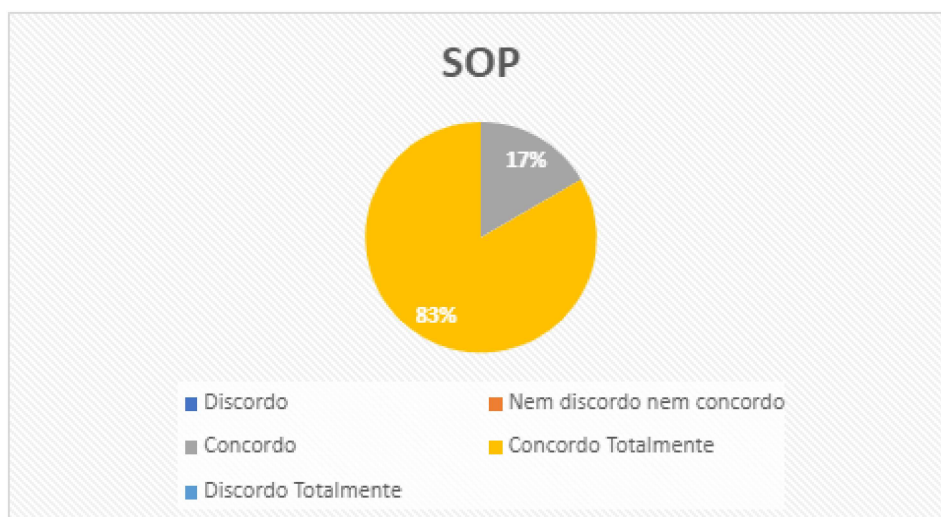
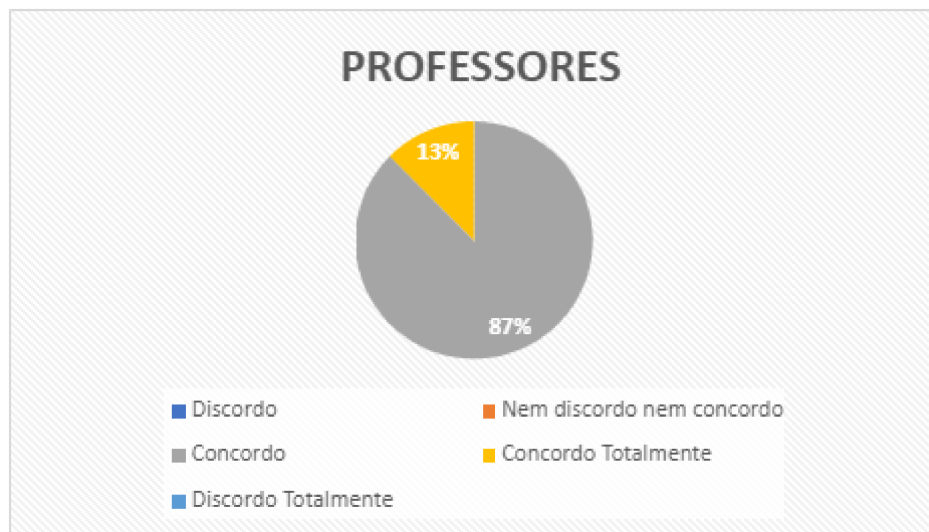
É interessante analisar o comparativo geral nos 3 (três) eixos de pesquisa que versaram sobre as dimensões do instrumento de AD, da formação continuada/capacitação, resultados da aprendizagem e da construção participativa do projeto. O grupo dos professores e do Serviço de Orientação ficaram alinhados na resposta “concordo” no eixo da participação e na construção do projeto, sendo que nos eixos dos instrumentos de acompanhamento e na formação/capacitação, o Serviço de Orientação “concorda totalmente”, enquanto o grupo de professores “concorda”.

As tarefas do assessor ou assessora, por exemplo, em uma Escola de professores, não se limitam apenas ao terreno da assessoria pedagógica, do planejamento de tarefas formativas, da assessoria a escolas, mas eles também executam trabalhos de gestão e administração da formação e assumem responsabilidades na equipe pedagógica. (IMBERNÓN, 2011, p. 93).

O papel do assessor (Serviço de Orientação Pedagógica), além de guia e de mediador junto ao professor, pode ajudar a encontrar pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais mediante a reflexão crítica, sendo talvez um dos motivos pelo quais esse grupo de profissionais concorde mais com a proposta de acompanhamento docente e de gestão do processo de aprendizagem do que o grupo de professores, interferindo quando os níveis de aprendizagem estão abaixo do que se espera para a etapa de ensino. Por sua vez, o grupo de professores é instigado a refletir sobre a sua prática e a construir inovações no fazer pedagógico capazes de retroalimentá-la, demandando exercício e tempo, que muitas vezes vai além da carga horária que o professor dispõe na instituição, já que em grande parte do tempo ele está em sala de aula.

No primeiro eixo, a pesquisa procurou considerar o Projeto de Acompanhamento Docente (AD) e os indicadores nas dimensões metodológica, clima e gestão do tempo. O grupo pesquisado foi instado a indicar o seu grau de concordância com as afirmações abaixo, assinalando sua percepção entre Discordo Totalmente e Concordo Totalmente.

Gráfico 3 – Os indicadores do Projeto de Acompanhamento Docente (AD) permitem analisar sistematicamente as práticas pedagógicas utilizadas com os estudantes



Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

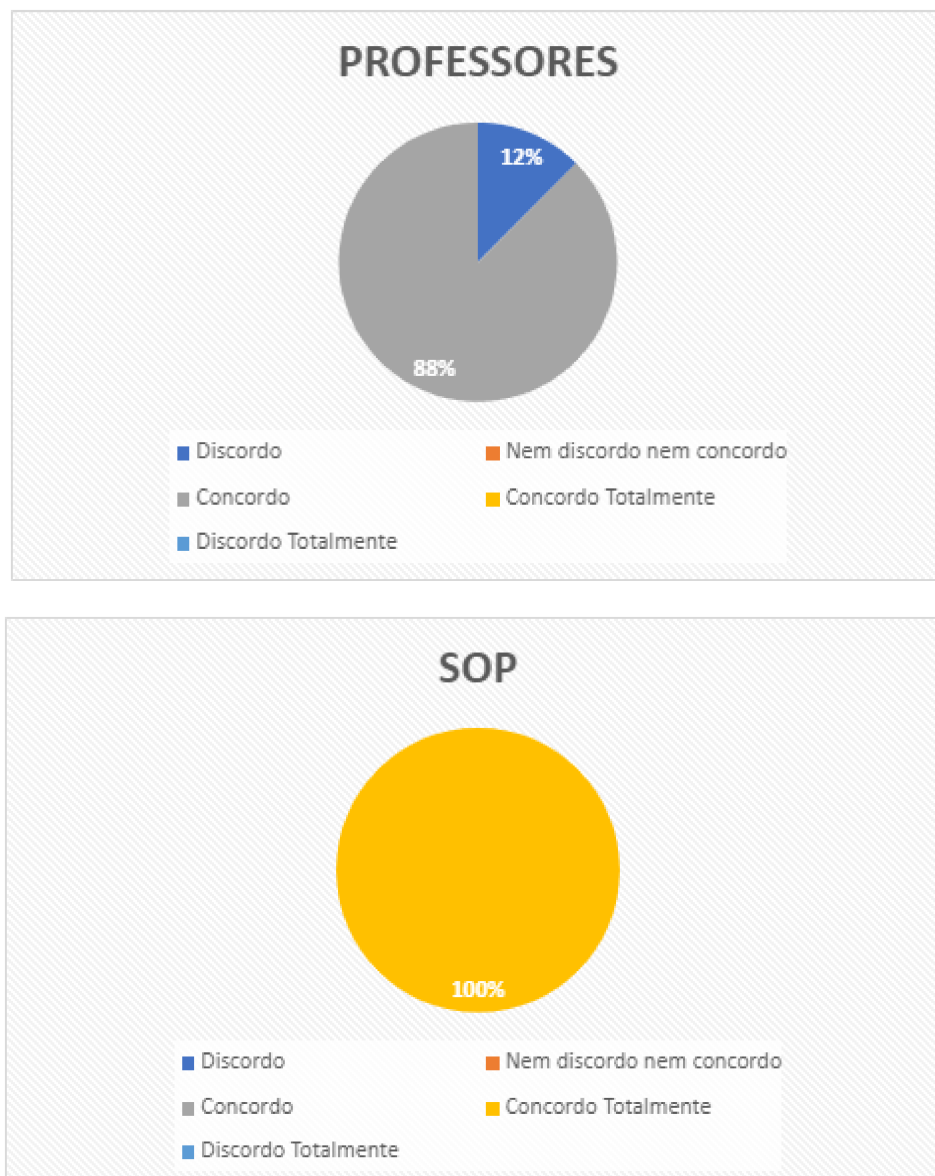
É possível observar nos gráficos que é consenso no grupo de professores e Serviço de Orientação Pedagógica a compreensão de que os indicadores do projeto de AD colaboram na análise sistemática das práticas pedagógicas utilizadas com os estudantes. Nesse sentido, o projeto produz a necessidade de atualização permanente dos professores em vista da melhoria da aprendizagem integral dos estudantes. Sendo assim, a aprendizagem que se pretende conseguir:

deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de

funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. (IMBERNÓN, 2011, p. 57).

Da mesma forma, o projeto de AD pode contribuir para a autoformação e qualificação profissional, tornando as experiências de aprendizagem dos estudantes instigantes e prazerosas.

Gráfico 4 – Os Indicadores propostos no instrumento de AD ajudam a melhorar as experiências de aprendizagem dos estudantes



Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

Essa pergunta do questionário é fulcral para compreender se o instrumento de AD dá conta de responder a um dos seus objetivos, que é o de qualificar as

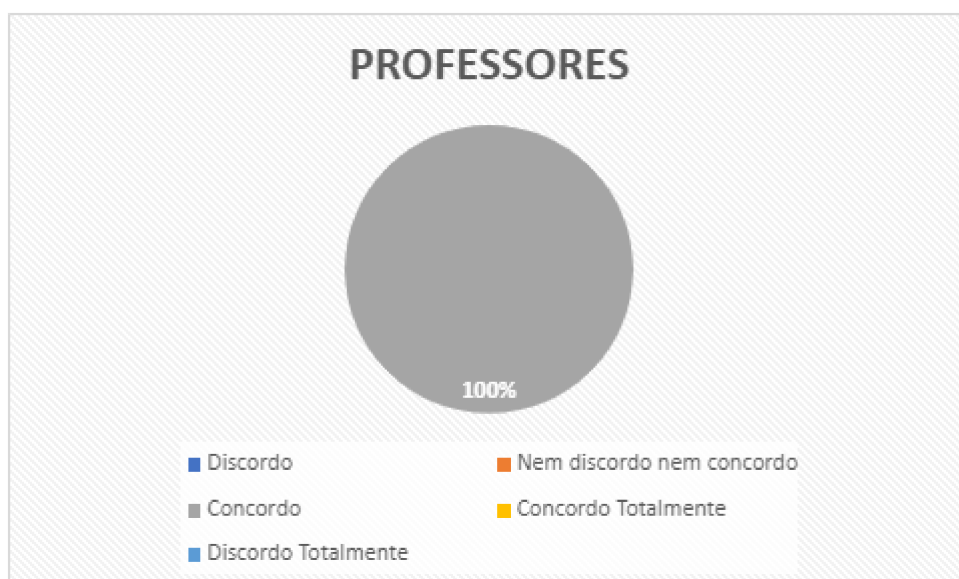
experiências de aprendizagem dos estudantes. Ou seja, os indicadores fazem com que os professores possam qualificar as experiências de aprendizagem que, por sua vez, devem impactar na melhora dos resultados de avaliação dos estudantes? Embora o SQGE demande um projeto de acompanhamento institucionalizado, em última análise ele pretende que os profissionais possam qualificar retroalimentando a *práxis* em vista da formação integral dos estudantes.

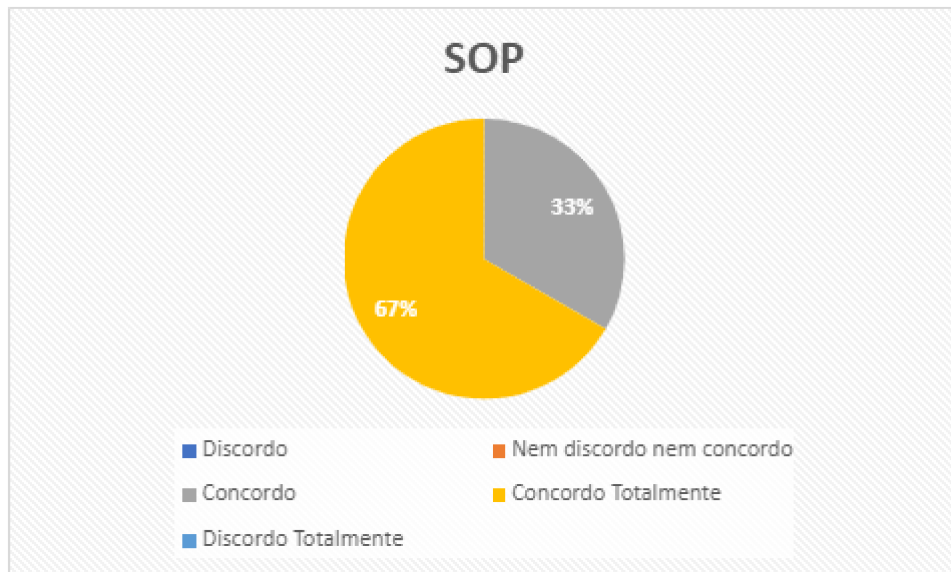
Por fim, o Colégio proporciona, a partir do Projeto de Acompanhamento Docente, uma reflexão sobre o processo pelo qual acontece a aprendizagem, em que:

tornar o ensino e a aprendizagem visíveis requer um excelente professor como avaliador e ativador, que conhece uma variedade de estratégias de aprendizagem para construir o conhecimento superficial, o conhecimento e a compreensão profunda e a compreensão conceitual dos alunos. O professor precisa fornecer direção e reorientação em termos do conteúdo que está sendo compreendido e, portanto, compõe a maior parte do poder de feedback. (HATTIE, 2017, p. 17).

Dessa maneira, fica claro que os docentes são sujeitos centrais no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo diferentes estratégias de aprendizagem que possibilitam aos estudantes uma formação integral que atribua sentido e significado às suas vidas. Para tanto, segundo o que nos preconiza o SQGE, o Colégio deve ter em sua prática de apoio pedagógico processos sistemáticos e institucionalizados de acompanhamento à prática docente.

Gráfico 5 – Existe apoio e acompanhamento das atividades pedagógicas para proporcionar a retroalimentação da prática em função do êxito das aprendizagens dos estudantes





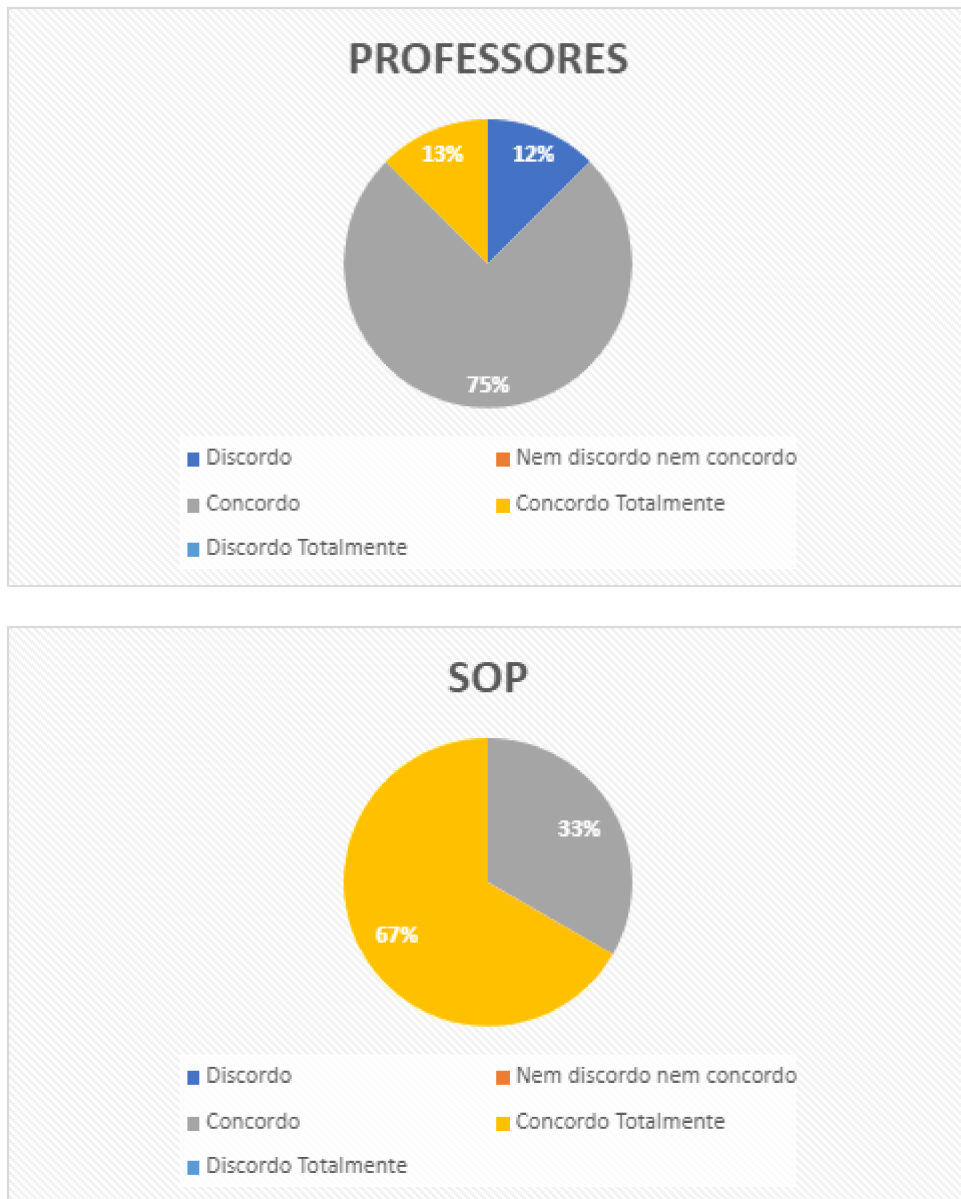
Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

Notadamente os gráficos mostram uma congruência entre os grupos pesquisados. Essa questão é uma evidência importante para a direção do Colégio, no que concerne ao processo de acompanhamento docente e à melhora da entrega pedagógica para os estudantes.

Apoiar o professorado em suas aulas, seja por parte dos colegas ou por um assessor externo, parece fundamental para levar certas formas de trabalho para a Classe. [...] A maior parte do professorado recebe poucas devolutivas sobre a sua atuação na sala de aula e, algumas vezes, manifestam a necessidade de saber como estão enfrentando a prática diária para aprender a partir dela. (IMBERNÓN, 2009, p. 27-28).

Nesse sentido, o SOP como assessor deve ter a incumbência de problematizar a prática, instigando o professorado a uma análise mais aprofundada sobre a realidade, sobre os elementos estruturantes para a realização de sua prática pedagógica. Dessa forma, os profissionais também poderão perceber a relação e o compromisso que um colégio da Companhia de Jesus tem com a realidade, sendo sua missão gerar aprendizagens significativas para a transformação individual e coletiva da comunidade educativa.

Gráfico 6 – Os indicadores do Projeto de Acompanhamento colaboram para pensar, propondo recursos e estratégias diferenciadas para prática em sala



Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

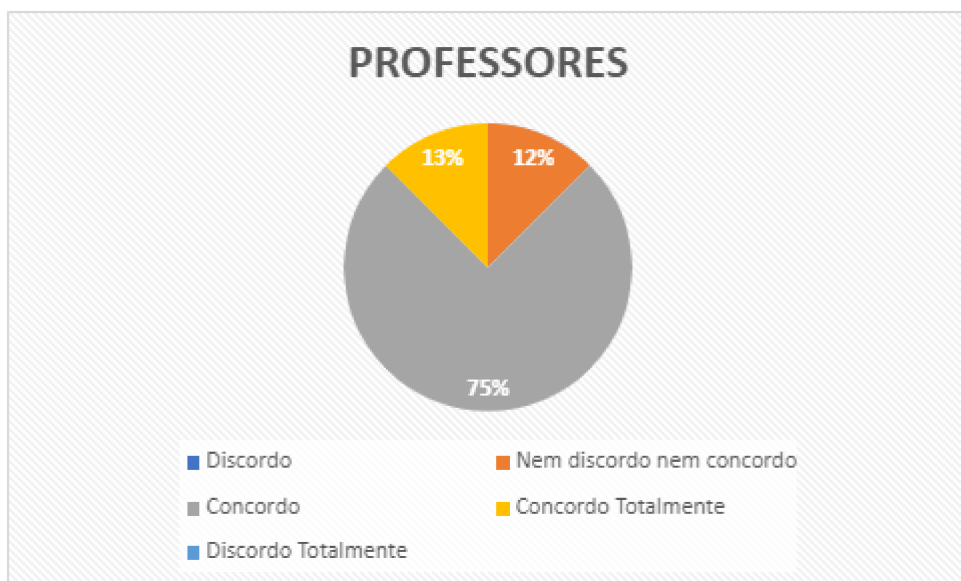
A formação permanente, apoiada em indicadores institucionalizados, pode criar um cenário importante para refletir sobre o real, a sala de aula, em que os sujeitos estudantes e professores estão ligados ao processo de aprendizagem. Ao refletir sobre sua prática, o professorado é capaz de examinar suas teorias implícitas, atitudes e esquema de funcionamento e, dessa forma, em um processo de ação, reflexão e avaliação, qualificar o seu fazer pedagógico em vista do fim

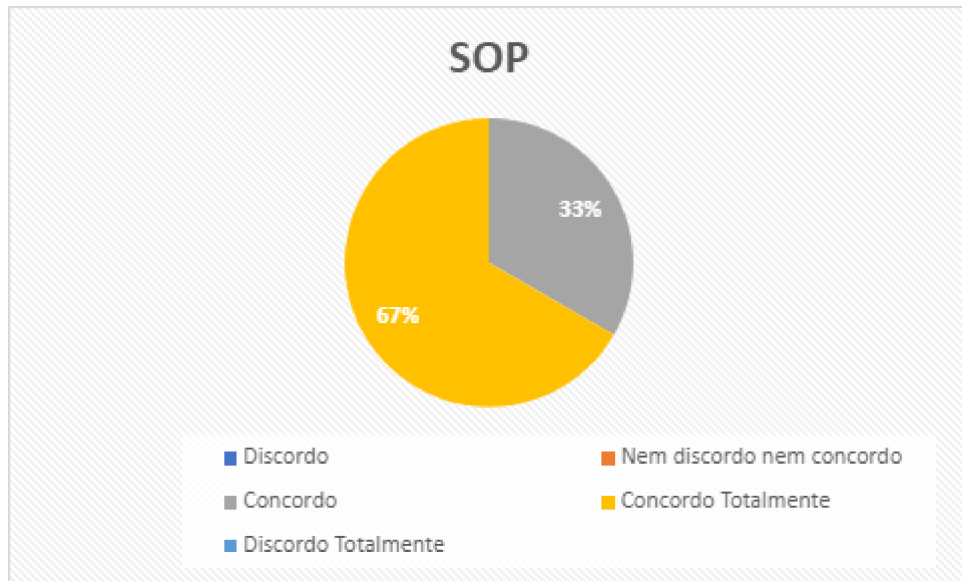
último que é uma educação de qualidade, formando sujeitos autônômicos e cidadãos para o mundo.

A resposta dada pelo conjunto de pessoas pesquisadas é consistente e indica que o projeto colabora para pensar diferentes estratégias para a sala de aula, não obstante, no grupo de professores, existe quem não concorde com a afirmativa. Seria importante a retomada dos objetivos centrais da proposta de AD. Ou ainda, seria possível que esse percentual de “discordantes” seja do grupo de professores contratados recentemente e que, dessa forma, não tenham vivido o processo de autoavaliação, construção, prototipagem e implementação da proposta. Algumas perguntas não conseguimos responder, visto que toda pesquisa tem limites metodológicos que circunscrevem a abordagem.

No segundo eixo da pesquisa, o grupo de professores e o Serviço de Orientação Pedagógica foram questionados com relação ao tema formação continuada, capacitação e resultados de aprendizagem. Ao longo da história, os colégios da Companhia de Jesus têm investido na formação do seu corpo docente para melhorar a entrega pedagógica aos estudantes do espaço educativo. Para tanto, observaremos o grau de concordância acerca do tema que sempre mereceu atenção das lideranças da Companhia ao formarem os seus profissionais.

Gráfico 7 – Os indicadores motivam o meu engajamento na formação continuada proporcionada pelo Projeto de Acompanhamento Docente





Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

Situar o elemento contexto na dimensão da corresponsabilidade é condição de possibilidade para compreender os objetivos do projeto, sendo necessário que todos possam sentir-se partícipes com a formação que deve advir da problematização da prática.

Um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível e sim como facilitador de aprendizagem, como um prático reflexivo capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos. (IMBERNÓN, 2011, p. 43-44).

Portanto, o desenvolvimento do professor deve ser concebido como um processo sistêmico em que ele e o SOP vão melhorando o entendimento sobre e da prática profissional, de modo que aos poucos o docente possa automatizar a reflexão acerca da sua prática a partir dos resultados da observação que favorece a análise, a reflexão e como consequência a mudança de ação para melhorar o resultado da sua aula.

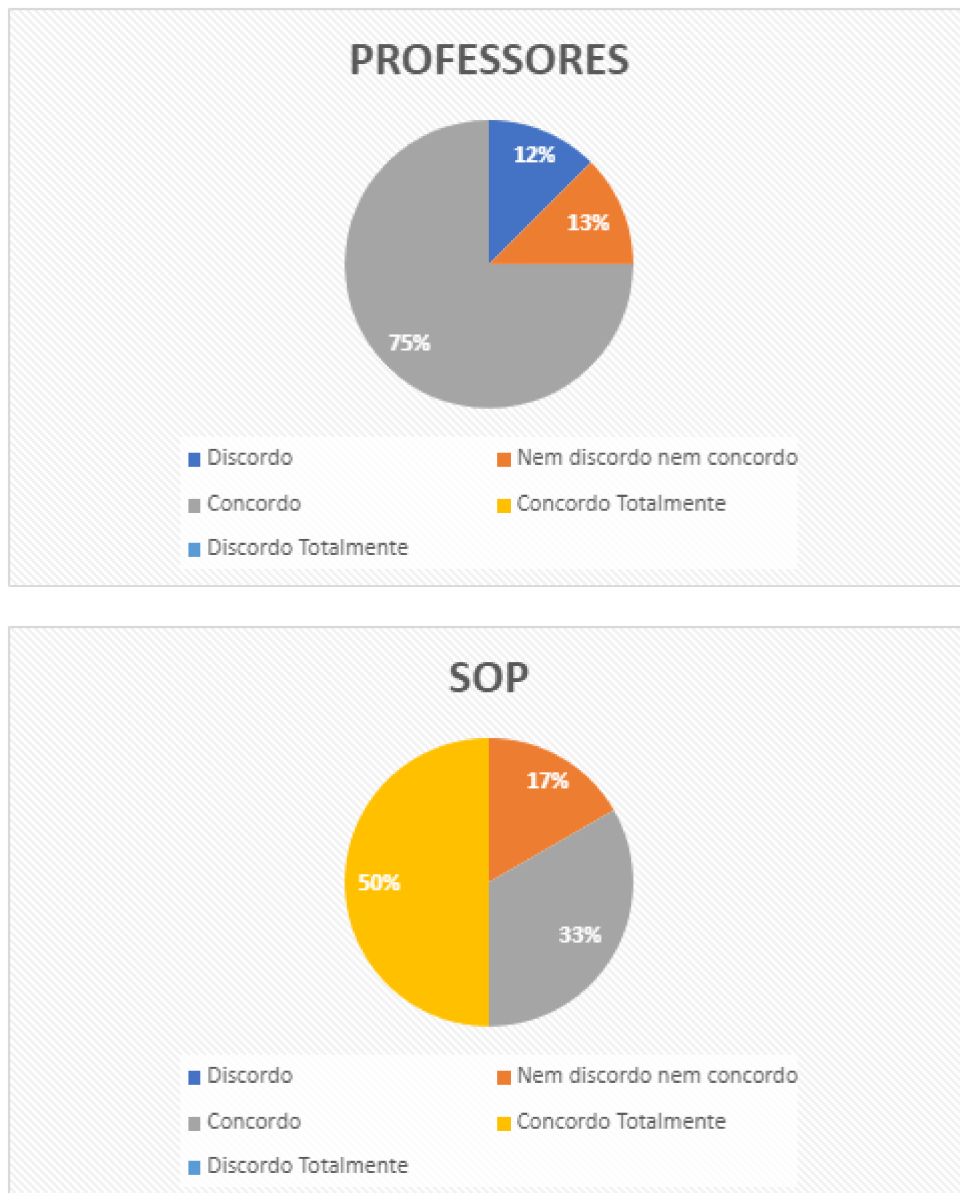
No que se refere aos indicadores, um professor, na questão aberta, destaca que pode haver uma preparação especial nas aulas em que o Serviço de Orientação faz a observação docente.

“Penso que a marcação de um horário específico para que o SOP faça o acompanhamento da aula acaba gerando, em alguns colegas, uma preparação especial, onde a ideia é contemplar o máximo de tópicos da listagem. Daria como sugestão que o SOP não mais marcasse o horário, e que o professor faça a sua aula, do seu dia, do seu conteúdo, independentemente de estar sendo observado. Penso também que, se a cada observação, tenhamos que criar algo

inovador para as próximas, isso acabe gerando uma atividade forçada, digamos assim, e não exatamente uma situação mais criativa e produtiva". (PROFESSOR 1).

Para mudar suas crenças e atitudes significativamente, o professorado precisa perceber que o programa de formação a partir do AD não é artificial e que gera mudanças que beneficiam tanto o alunato como a si mesmo. Não obstante, como direção e coordenação, é necessário atentar para o cuidado da desinstitucionalização do projeto, o que facilmente levaria a uma fragilização e à improvisação do processo e conseqüentemente a resistências de um setor ou outro.

Gráfico 8 – Percebo a existência de formação continuada a partir da compatibilização do instrumento de acompanhamento docente e do *feedback*



Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

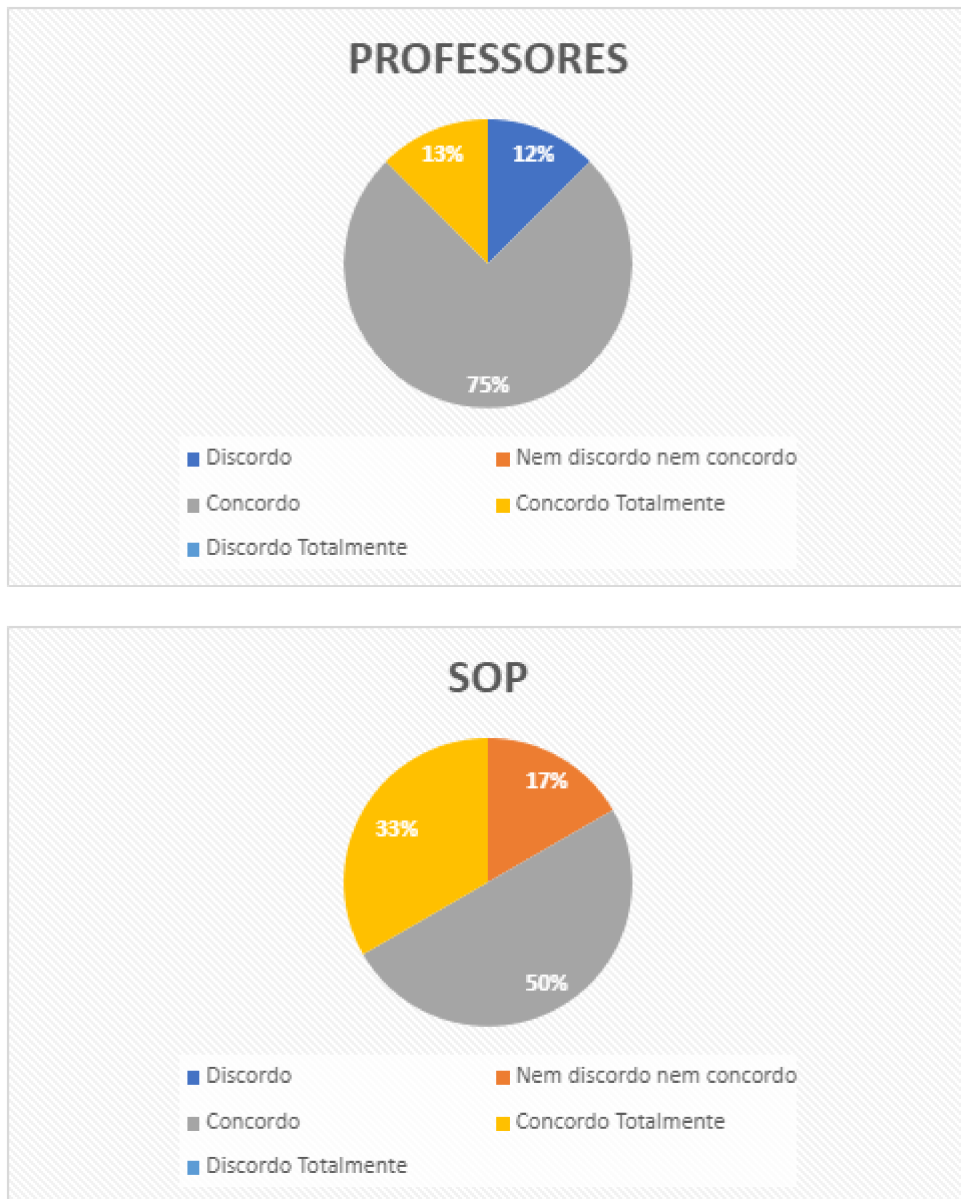
“O projeto Acompanhamento Docente trouxe e traz muitos ganhos pedagógicos. A riqueza do feedback torna possível ajustar rotas de trabalho e lapidar dinâmicas, favorecendo o nosso objetivo maior: a aprendizagem efetiva do aluno. A sugestão é que o projeto permaneça ativo e que, a cada fechamento de PDA, possamos investir progressivamente em formação docente”. (ORIENTADOR 1).

Os saberes provindos da prática evidenciam, na resposta aberta do questionário, a importância que o SOP atribui ao projeto de AD como oportunidade de observação e *feedback* da prática, que se configura no fazer pedagógico como linha mestra para “ajustar rotas de trabalho e lapidar dinâmicas, favorecendo o nosso objetivo maior: a aprendizagem efetiva do aluno”.

Se o (a) professor (a) aceita que possa aprender a partir da observação, poderá perceber que a mudança é possível e que esta vai-se tornando efetiva a partir de sucessivas observações, pois favorece a mudança em suas estratégias de atuação como na aprendizagem dos estudantes. (IMBERNÓN, 2009, p. 27-28).

Quando observamos a resposta objetiva do questionário sobre o tema, podemos inferir que existe uma diferença em relação aos dois grupos pesquisados. No grupo de professores, há discordância em relação à afirmativa, como também uma dissimilitude com as demais possibilidades da escala *Likert* apresentadas como alternativas de resposta. Além disso, o tema não foi abordado nas respostas abertas por nenhum dos oito professores de Ciências Humanas.

Gráfico 9 – Percebo a existência de formação sistemática e continuada a partir do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)



Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

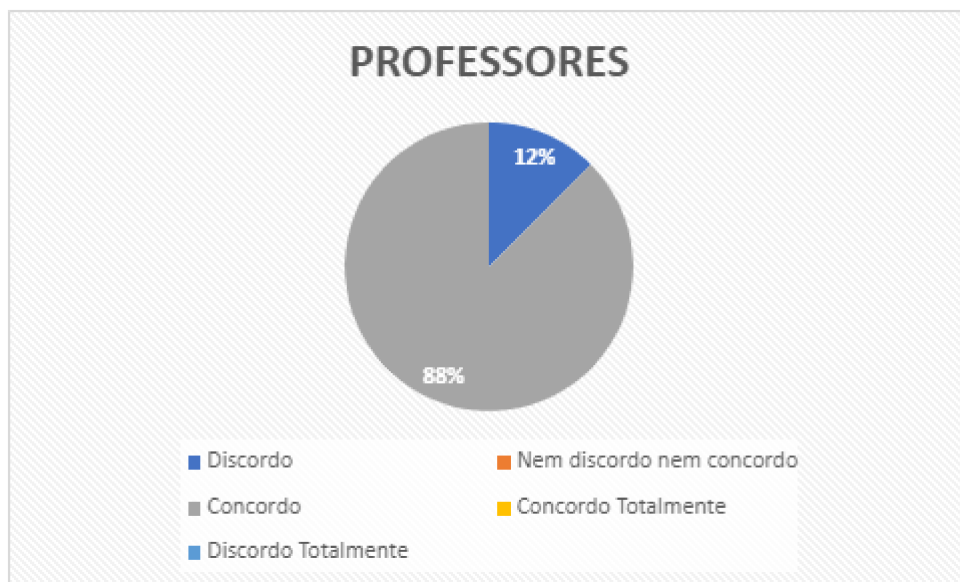
Mais uma vez observamos uma dissimilitude entre as respostas objetivas dos dois grupos pesquisados, não obstante o percentual entre o “concordo” e o “concordo totalmente” se assemelha. No que tange a essa questão, o grupo de professores apresenta sugestões:

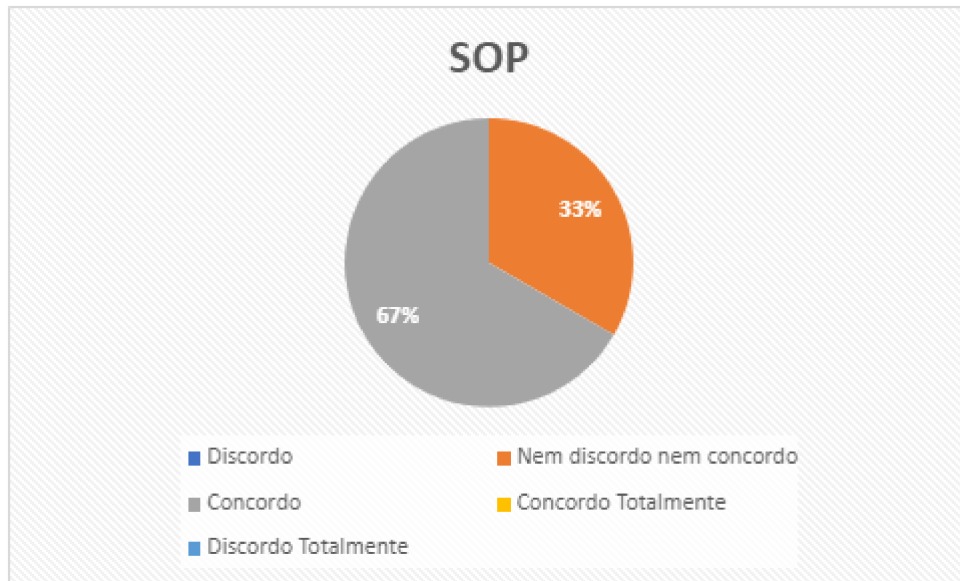
“O acompanhamento se mostra relevante, contribuindo de forma significativa na prática docente. No entanto, é necessário reforçar a ideia de que existem indicadores que, numa primeira observação, parecem não serem contemplados. Mas, na continuidade do planejamento, se contemplam. Sendo assim, as

observações devem considerar, sempre, um conjunto de aulas, o que impacta muito na elaboração do PDI". (PROFESSOR 2).

Na resposta anterior, é possível observar que os professores consideram que “o acompanhamento se mostra relevante, contribuindo de forma significativa na prática docente [...]”, sendo possível afirmar que existe uma preocupação com a melhora do processo para que a qualificação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) tenha um maior impacto sobre sua própria formação. Guidini (2017, p. 125) nos esclarece que os “saberes provindos da prática são caracterizados por possuírem na prática cotidiana dos professores. Tais saberes, frutos do dia a dia de trabalho, tornam-se os fundamentos da competência do ser professor”.

Gráfico 10 – Percebo a existência de uma formação sistemática e continuada a partir do desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento da Área (PDA)





Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

Indago-me sobre o percentual da resposta de 33% do “nem discordo e nem concordo” do SOP. O Plano de Desenvolvimento da Área (PDA) tem como objetivo que o grupo de professores de uma área do conhecimento analise as respostas dos indicadores da sua área do conhecimento e trabalhe conjuntamente, qualificando a sua prática. Não obstante, parte do SOP não consegue perceber a formação sistemática e continuada nesse processo. Seria porque os professores não dominam as ferramentas pedagógicas para encontrar novos caminhos para a sua prática?

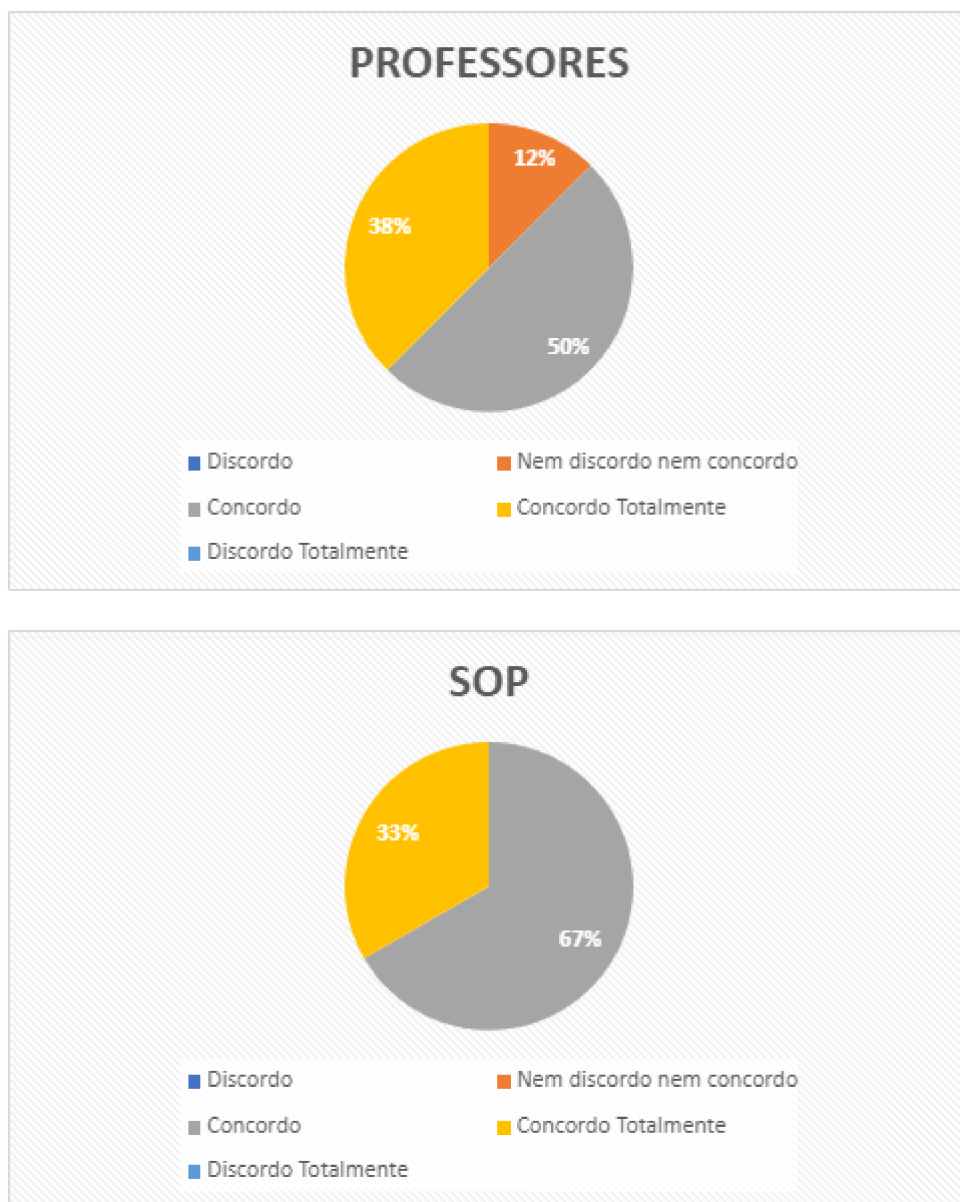
A solução não está em aproximar a formação ao professor e ao contexto sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias, por exemplo: as relações entre o professorado, os processos emocionais dos docentes, a formação em uma e para complexidade docente, a crença (ou a autocrença) da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios centros com os colegas, a mudança de relações de poder nos centros, a possibilidade de autoformação, o trabalho em equipes e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade [...]. (IMBERNÓN, 2009, p. 35-36).

Seria possível que o professorado, a partir do desenvolvimento do PDA, fosse capaz de produzir uma melhora significativa na entrega pedagógica? É necessário tempo e cultura pedagógica para instrumentar os professores para serem autônomos no processo de construção de respostas capazes de reorganizar a sua atividade e não serem tutoriados todo o tempo pelo SOP. Ademais, o tempo de reflexão sobre a prática entre pares é muito importante para que os professores

possam se motivar a partir de conhecimentos e encaminhamentos que geram impacto positivo na formação integral dos estudantes.

“Sugestão: que o plano de desenvolvimento da área possa compartilhar e destacar as boas práticas entre os componentes curriculares em diferentes séries. Ao perceber o meu colega, posso me motivar!”. (PROFESSOR 3).

Gráfico 11 – Percebo impacto positivo da formação continuada proporcionada pelo Projeto de Acompanhamento Docente em meu desempenho profissional (prof.).
Percebo impacto positivo da formação continuada proporcionada pelo Projeto de Acompanhamento Docente (SOP)

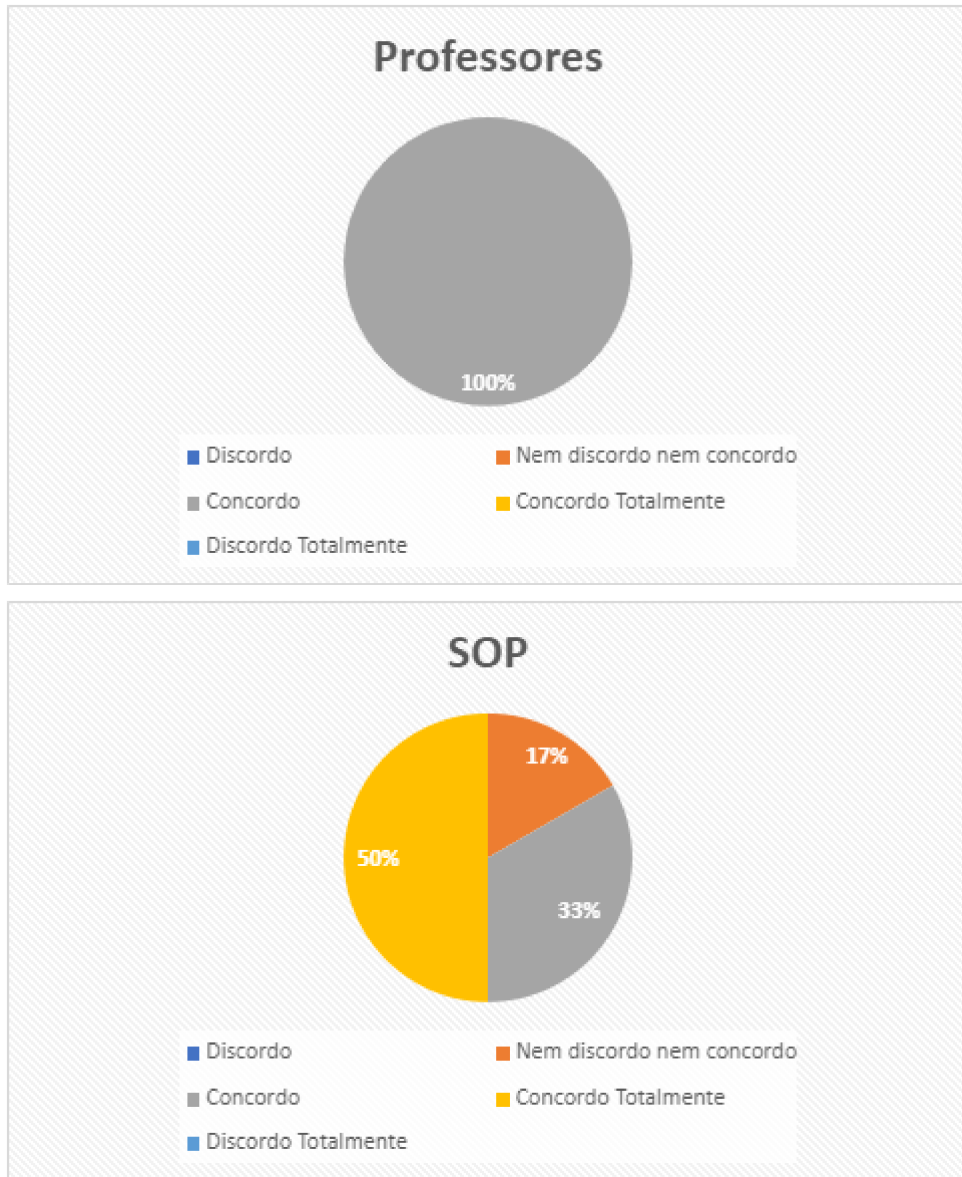


Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

“O projeto de AD tem qualificado muito as práticas docentes nos âmbitos da metodologia, clima da sala de aula e gestão do tempo e permite também o compartilhamento de boas práticas”. (ORIENTADOR 2).

Paradoxalmente vivemos um momento da história em que temos muita formação em nossos espaços educativos da RJE, não obstante precisamos nos perguntar se essa formação está gerando as mudanças necessárias e esperadas. Por sua vez, o Projeto de Acompanhamento Docente coloca no centro as figuras do professor e do Serviço de Orientação, que precisam, a partir de indicadores institucionalizados, gerar um movimento de melhora do indicador “a desenvolver”, ou seja, a prática reflexiva sobre o fazer pedagógico deve encontrar caminhos metodológicos capazes de retroalimentar, qualificando a aprendizagem dos estudantes. O desenvolvimento da reflexão sobre a prática é parte do processo de construção pedagógica que deve considerar o sujeito, professor, com suas aptidões e seus desafios decorrentes do seu movimento de formação docente. Considera-se fundamental que, no momento do planejamento, da execução e da avaliação dos resultados da formação, o professorado participe no processo da mesma e suas opiniões sejam consideradas. (IMBERNÓN, 2009).

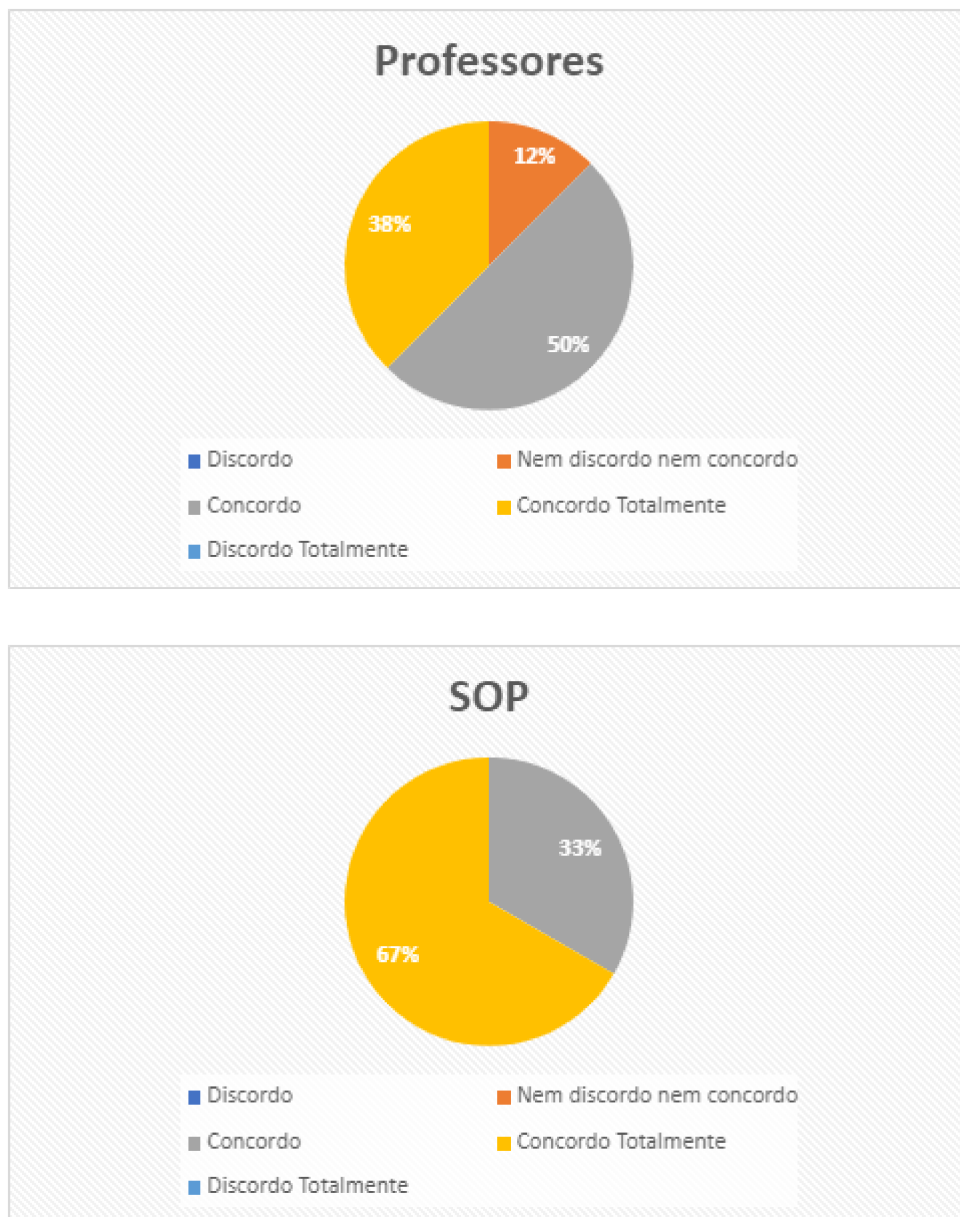
Gráfico 12 – Me sinto bem em poder acompanhar e/ou em ser acompanhado para a minha capacitação e formação profissional



Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

Nesse indicador, chama atenção o percentual de 17% nas respostas do SOP que não se sente bem em acompanhar para o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. Em relação a isto, também podemos pensar que foi um problema de interpretação, pois para os dois grupos pesquisados, o sentimento em relação ao processo de acompanhamento é positivo.

Gráfico 13 – O SOP tem colaborado para o desenvolvimento de práticas que possam qualificar a aprendizagem de todos os estudantes



Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

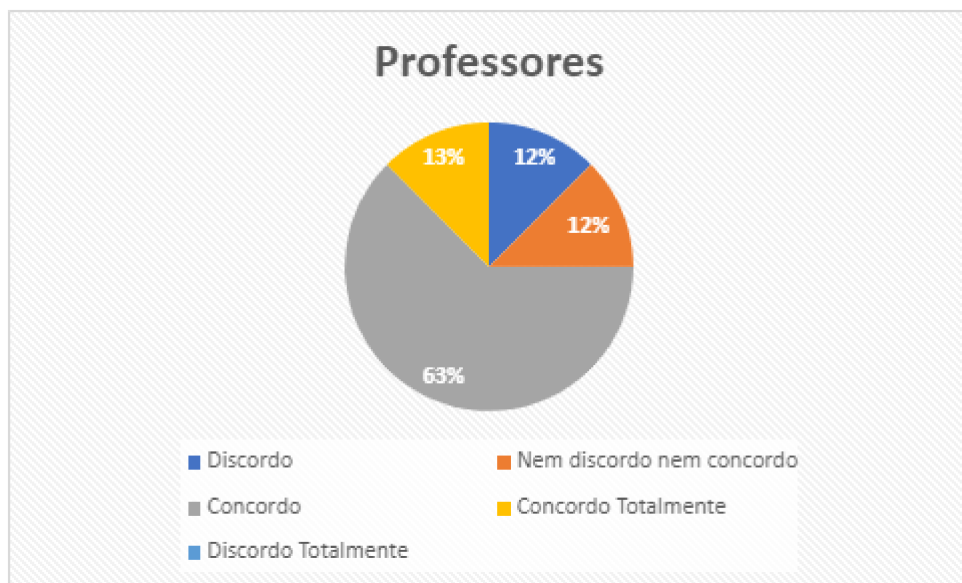
A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto. (IMBERNÓN, 2011, p. 18).

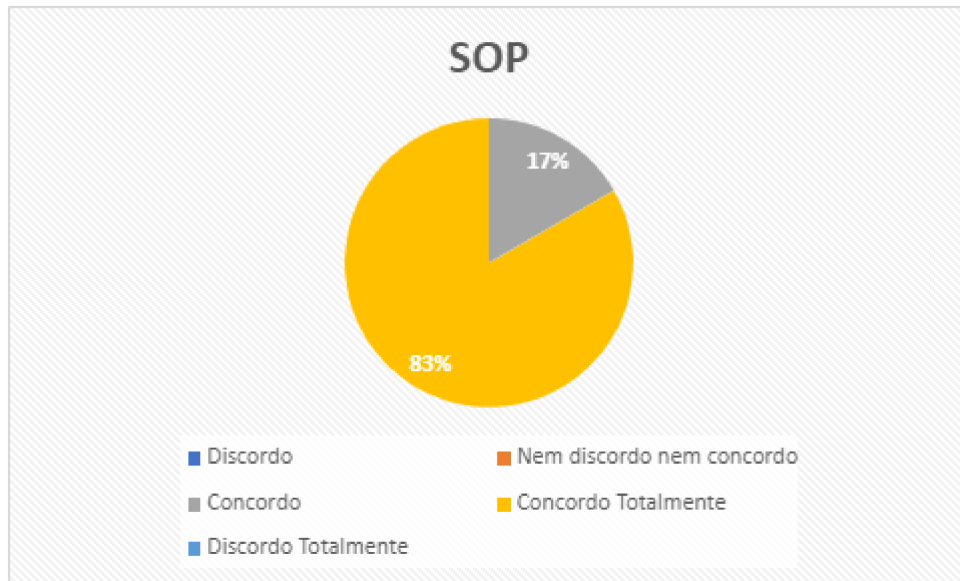
Claramente a profissão docente tem crescido em complexidade. Desenvolver, planejar, melhorar, aplicar metodologias ativas, resolver situações-problema, entre outros, tem sido a tônica educacional do século XXI. Nesse sentido, a aproximação

do SOP da prática diária dos professores é de suma importância para a qualificação do processo e pode somar junto ao educador para enfrentar os desafios hodiernos da “sala de aula”. O Serviço de Orientação acompanha e intervém junto ao professor, trazendo soluções para a qualificação da prática, portanto o professor não está sozinho, ele pode se sentir apoiado em seu fazer pedagógico.

A resposta a essa afirmativa constata que os dois grupos se sentem atuantes para qualificar as experiências de aprendizagem dos estudantes a partir do acompanhamento docente, com a exceção de um pequeno percentual que assinalou “nem discordo e nem concordo”. Ou seja, a experiência desse grupo de professores em relação a essa afirmativa é neutra.

Gráfico 14 – Os indicadores do Projeto de AD permitem visualizar a necessidade do uso de recursos didáticos diferenciados que favorecem a aprendizagem integral de todos os estudantes





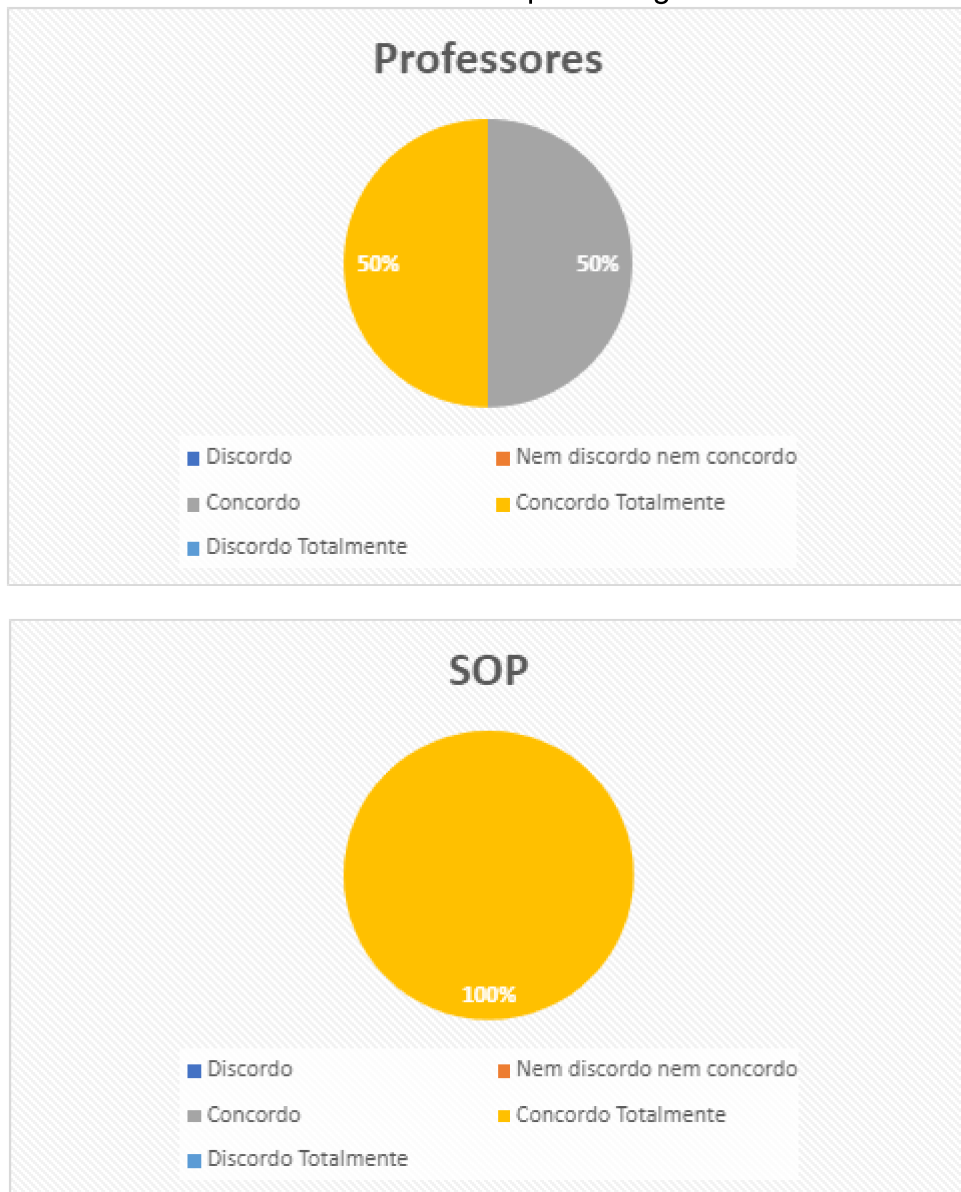
Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

As respostas do Gráfico 14 apresentam uma pequena dissimilitude entre os dois grupos pesquisados. Sendo assim, acreditamos que esse indicador precisa ser retomado, pois carece de entendimento. Enquanto que no grupo de professores a dissimilitude é evidente, no Serviço de Orientação não existe essa dificuldade. É necessário retomar e esclarecer o que se busca com o indicador e, dessa forma, explicar para os professores o que se espera do uso dos diferentes recursos.

Com frequência temos nos preocupado muito mais com o ensino do que com a aprendizagem. Na melhor das hipóteses, para alguns, a aprendizagem ocorre se os alunos completarem as tarefas, demonstrarem interesse e envolvimento e “passarem” nos testes. (HATTIE, 2017, p. 31).

Nesse sentido, o instrumento de acompanhamento não deseja saber a quantidade, ou os recursos didáticos variados que são utilizados, mas se os diferentes recursos ajudam os estudantes, que aprendem de diferentes maneiras, a se envolverem com o conhecimento, atingirem os níveis de aprendizagem para a etapa de desenvolvimento e, por fim, poderem avançar na sua aprendizagem.

Gráfico 15 – O momento do feedback do Projeto de AD (SOP e professor) colabora para qualificar o conhecimento da didática pedagógica com a finalidade de melhorar os resultados da aprendizagem



Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

O resultado dessa questão é de suma importância para consolidação do Projeto de Acompanhamento Docente. Tanto o acompanhante (SOP) quanto o acompanhado (professores) são unânimes em responder que o momento de *feedback*, que acontece dentro do Projeto de Acompanhamento Docente, qualifica os resultados de aprendizagem dos estudantes.

O erro é a diferença entre o que sabemos fazer e aquilo que almejamos saber e fazer – e isso se aplica a todos (com dificuldade e facilidade, alunos e professores). Conhecer o erro é fundamental para que se possa ir em

direção ao sucesso. Esse é o propósito do feedback. (HATTIE, 2017, p. 114-115).

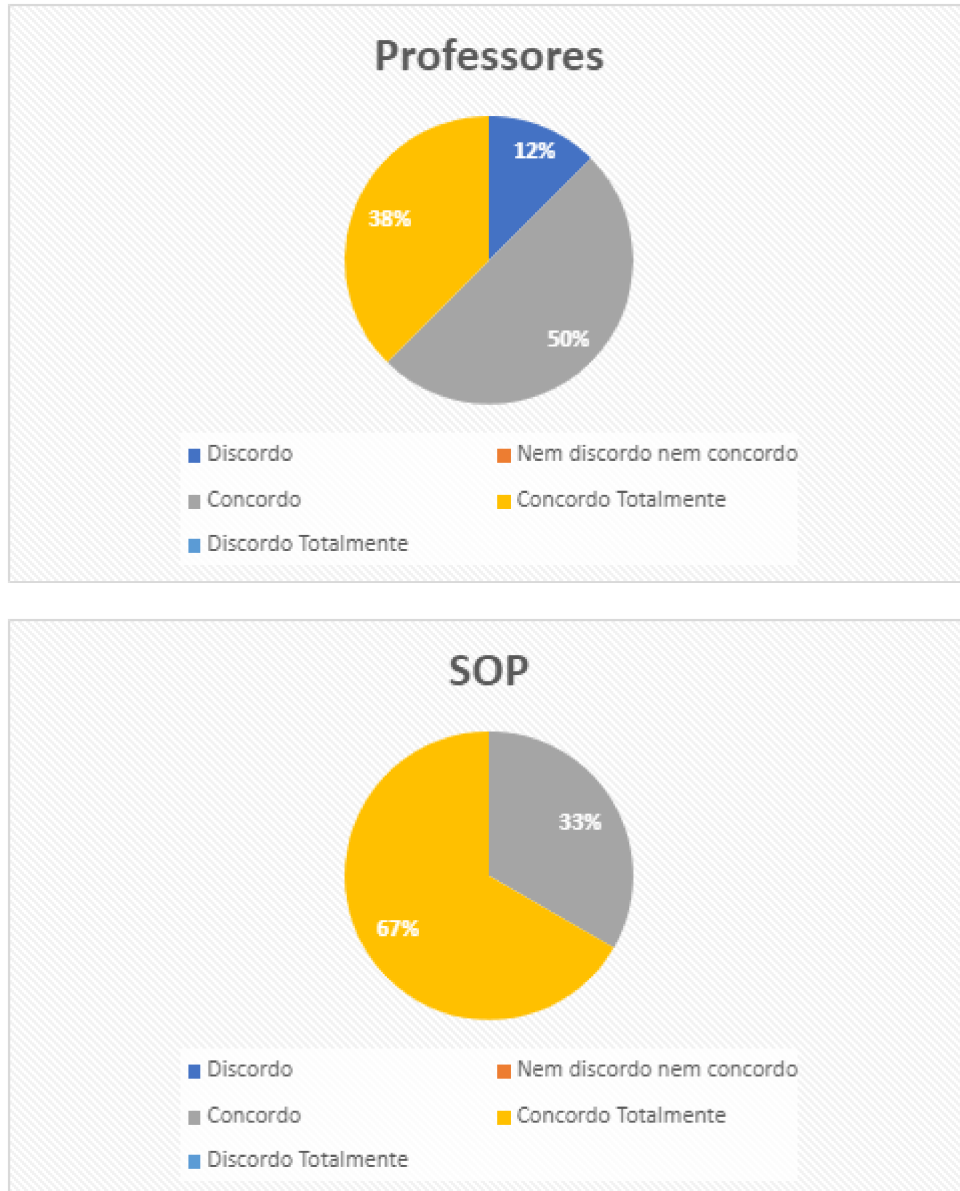
Dar um *feedback* também não é uma tarefa fácil, pois na maioria das vezes a resposta não é simplesmente isso ou aquilo, mas uma construção. Hattie (2017, p. 115) nos indica um caminho que pode colaborar para esse momento.

Quadro 2 – Etapas do feedback

Níveis		Questões importantes		Três questões de <i>feedback</i>
1	Tarefa	Com que qualidade foi executada a tarefa? Ela está correta ou incorreta?	➔	Para onde estou indo? Quais são os meus objetivos?
2	Processo	Quais são as estratégias necessárias para executar a tarefa? Existem estratégias alternativas que podem ser utilizadas?		Como estou indo? Que progresso está sendo feito na direção do objetivo?
3	Autorregulação	Quais são os conhecimentos e compreensões condicionais necessários para que você saiba o que está fazendo? Automonitoramento, direcionando os processos e tarefas.		Para onde ir em seguida? Que atividades precisam ser empreendidas a seguir para progredir melhor?
4	Pessoal	Avaliação pessoal e efeitos sobre a aprendizagem.		PDI/PDA

Fonte: Adaptação elaborada pelo autor com base em Hattie (2017).

Gráfico 16 – A partir do Projeto de Acompanhamento Docente, os planos de aula são atualizados retroalimentando a prática para melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes



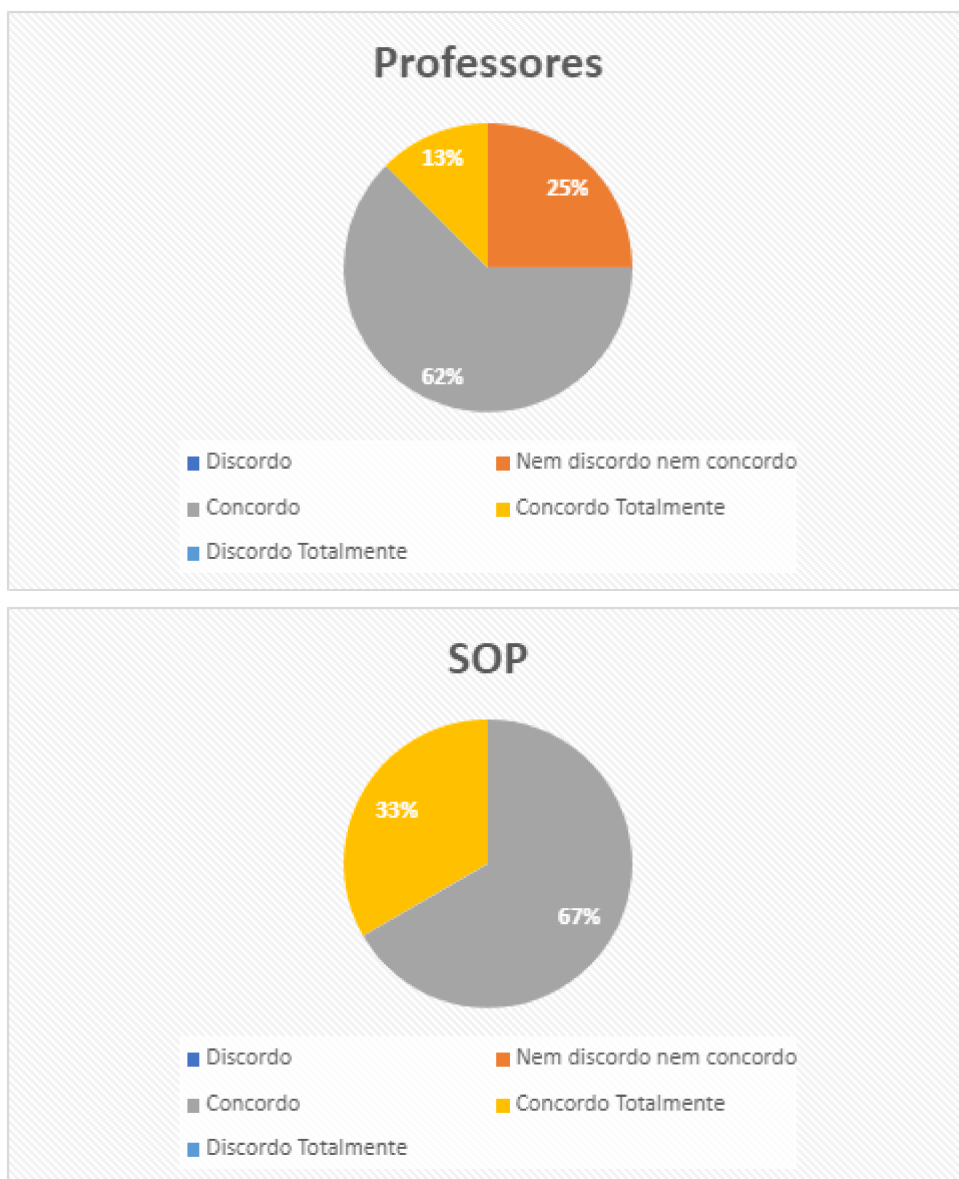
Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

Nesse indicador, existe uma dessemelhança que precisa ser trabalhada com o grupo de professores. Uma das finalidades do projeto AD é que possamos identificar ‘gaps’ no processo de ensino e aprendizagem para que possamos corrigi-los, retroalimentando os nossos planejamentos de aula.

No terceiro e último eixo, procuramos trazer para discussão o tema da participação na construção do projeto de AD. O espírito presente na construção do projeto de AD era de que os profissionais precisavam participar ativamente para que

ele pudesse reverberar em práticas pedagógicas atualizadas que levariam todos os estudantes do centro de aprendizagem a avançarem na sua formação. Nesse sentido, é importante analisar as respostas dos dois grupos implicados no projeto e que estão fazendo o acompanhamento aos professores, e os professores que estão sendo acompanhados pelo Serviço de Orientação a fim de qualificar, em última análise, a entrega pedagógica.

Gráfico 17 – O processo de construção do Projeto de Acompanhamento Docente teve participação e escuta dos professores e dos serviços acadêmicos



Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

Em que pese o entendimento da importância e dos princípios da participação coletiva de pessoas na construção da realidade de que fazem parte, essa ideia não se traduz facilmente na prática. Apesar da natureza social do ser humano, este nem sempre reconhece a natureza e nem sempre está orientado para desenvolver a devida inteligência emocional e social que o torna capaz de obter melhores proveitos e melhor atuar nessa expressão. (LÜCK, 2013, p. 78-79).

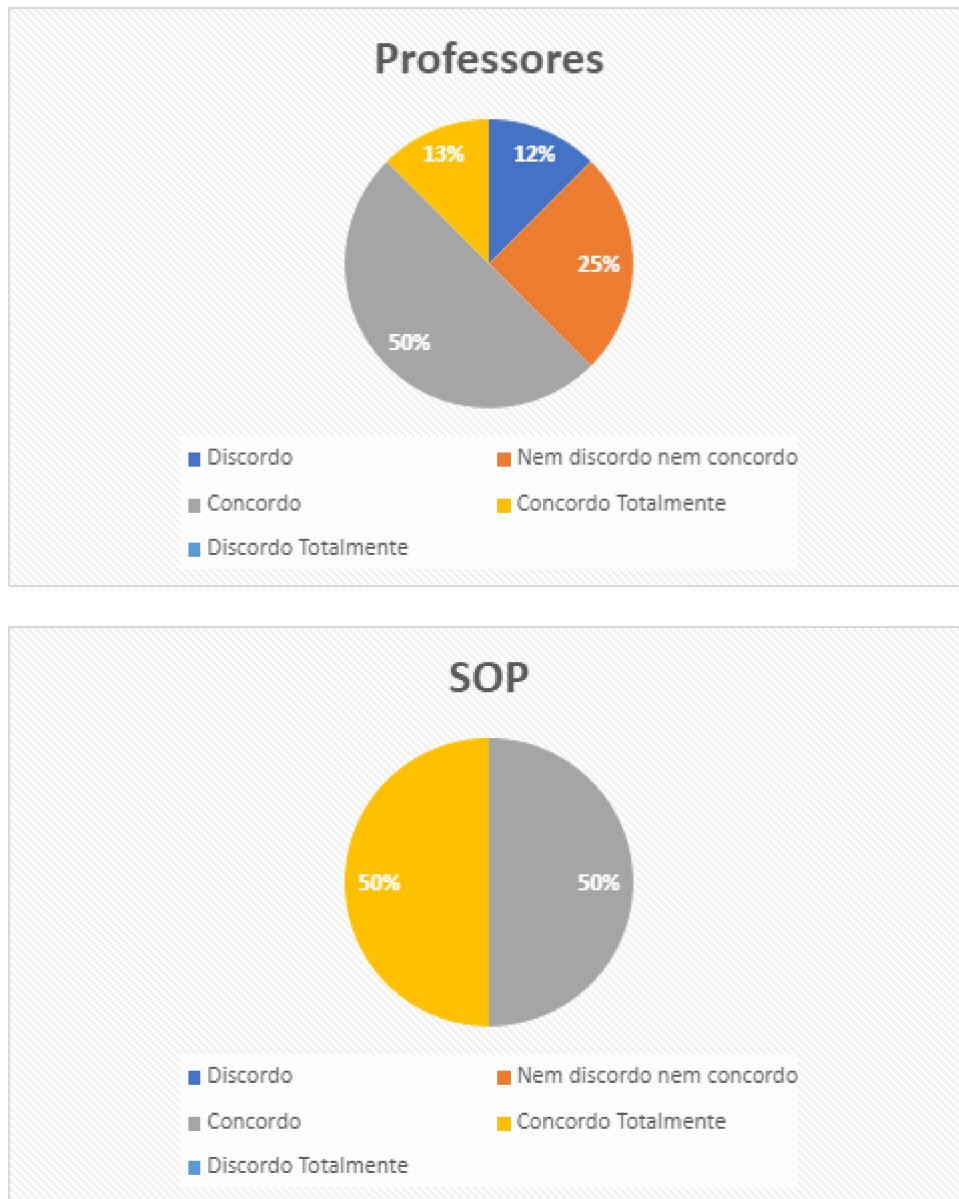
Importante ressaltar uma dissemelhança entre o grupo de professores pesquisados e o Serviço de Orientação. A resposta “nem concordo e nem discordo” pode ser interpretada também como uma indiferença de 25% dos professores. Eles não discordam e nem concordam de que houve escuta e participação na construção do projeto, não obstante esse indicador não nos dá muitos elementos interpretativos a não ser a “indiferença” no tocante à questão apresentada.

A gestão do Colégio e os Serviços de Orientação precisam canalizar a energia, observando e cuidando também do clima e quando necessário devem conversar com os profissionais que tendem a desmerecer o esforço coletivo para avançar na qualificação pedagógica.

Na escola, a questão é comumente identificada por diretores e supervisores como sendo ao mesmo tempo crucial e problemática, conforme se pode depreender, como a ilustração, do seguinte depoimento de uma diretora: “os maiores problemas que tenho na escola são os comportamentos e atitudes de algumas professoras que ficam criando fofocas e de outras que ficam reforçando, por darem ouvidos e passarem adiante o que ouvem. Outras são ciumentas e invejosas e não podemos destacar o trabalho de ninguém sem que alguém deixe de comentar que estou promovendo os ‘peixinhos’”. Outra indicou, ainda: “tudo funcionaria bem se as professoras não fossem tão cheias de dedos e melindrosas, prejudicando o bom andamento da escola”. (LÜCK, 2013, p. 79).

Portanto, é de competência do gestor o trabalho de articulação e desenvolvimento de habilidades e atitudes de participação dos profissionais, informando, esclarecendo, retomando, bem como trabalhando no *feedback* atitudes que possam conduzir os profissionais para inovação dos processos pedagógicos.

Gráfico 18 – Percebo a abertura para dialogar sobre os indicadores do Projeto de AD no sentido da adequação dos mesmos para ler o contexto da “práxis”



Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

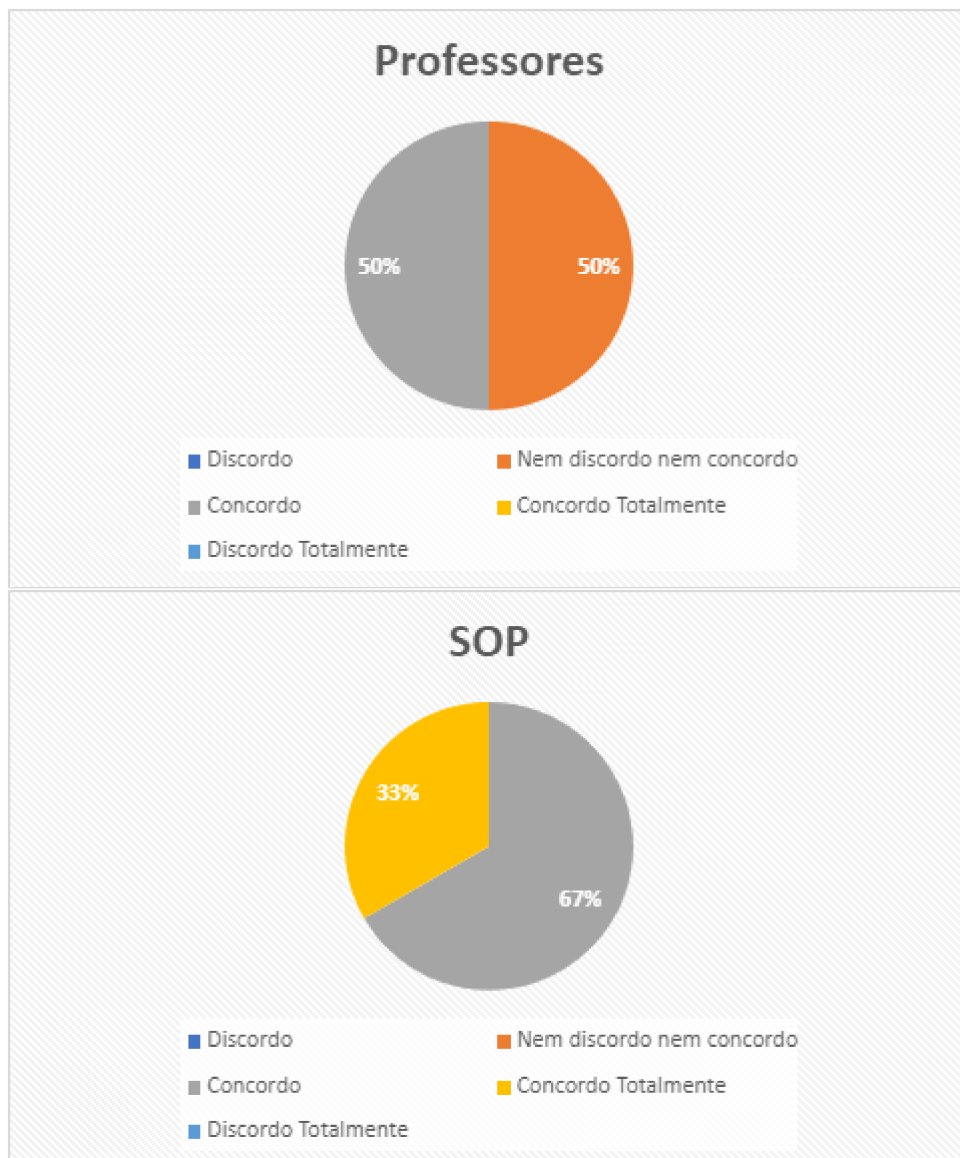
Os indicadores do Projeto de Acompanhamento Docente foram pensados para avaliar a prática de ensino. Nesse sentido, dificilmente todos os indicadores do instrumento de AD serão observados em cada prática e, dessa maneira, não podem ser vistos como problema.

“Sugiro que o acompanhamento seja feito também pela análise das aulas gravadas e pelos resultados de trabalhos diferenciados solicitados pelos

professores, como vídeos, textos, projetos etc., elaborados pelos alunos”.
(PROFESSOR 4).

É importante observar na fala do professor, apresentada na questão aberta, que o que está se pedindo não é o que se coloca no objetivo do projeto de AD. Diferentemente, o Serviço de Orientação está mais familiarizado com os objetivos do projeto, visto que a concordância é de todo o grupo. Portanto, é de suma importância que o projeto ora institucionalizado seja retomado a cada início de ano letivo.

Gráfico 19 – A construção de 2 (dois) protótipos de Acompanhamento Docente viabilizou a escolha pelos professores do modelo mais adequado a ser implementado e institucionalizado no Colégio

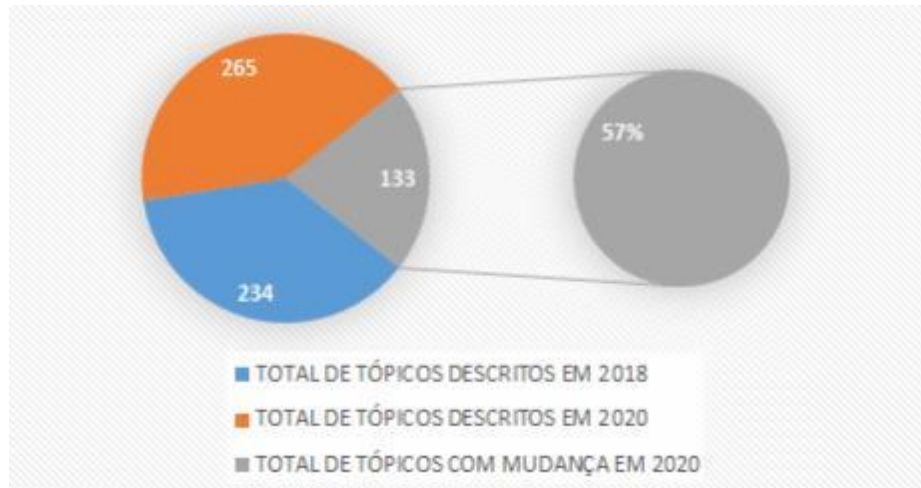


Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

A resposta dada pelo grupo de professores pode nos interpelar no sentido do que os eles pensam da proposta do AD. Por um lado, 50% dos professores pesquisados responderam que puderam escolher entre os dois protótipos construídos a partir de um processo participativo e que logo após um deles foi implementado e institucionalizado. De outro, o restante do grupo de professores ficou na opção “nem discordo nem concordo” que o modelo mais adequado foi escolhido. O problema não está na resposta em si, pois não concordam e nem discordam, o processo ocorreu de forma participativa. No entanto, esse último grupo representa 50% de professores que podem não estar vendo o real objetivo e a possibilidade de qualificação da proposta pedagógica, e a melhora da aprendizagem dos estudantes. Logo, o projeto de AD implementado e institucionalizado pode gerar a qualificação dos processos pedagógicos e os resultados de melhora na aprendizagem que se espera para todos os estudantes do centro de aprendizagem?

5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Gráfico 20 – Percentual de mudança nos tópicos de planejamento de 2018 para 2020



Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 1 abr. 2021.

Os planejamentos de aula precisam ser constantemente revisitados e revistos a partir do contexto e do momento em que os estudantes se encontram. É claro que um estudante traz para a sala de aula, a cada ano, em grande medida, o que aprendeu de anos anteriores. O trabalho dos educadores é identificar se o planejamento está adequado para acelerar o crescimento dos estudantes ou ainda o que precisa ser modificado para atingir as lacunas e os desafios identificados na realidade deles. Nesse sentido, todo planejamento precisa conhecer e estar adequado à realidade dos alunos. Portanto, é muito importante que os profissionais possam ter tempo para fazer a verticalização, conversando com os colegas do ano anterior, para que o planejamento possa estar adequado, dando continuidade ao plano de estudos.

Ao analisar os tópicos organizadores descritos em 2018 e comparando-os com o conjunto de habilidades, objetivos de conhecimento, estratégias e recursos descritos em 2020, constatamos que 57% do planejamento sofreu algum tipo de alteração, seja na descrição das competências e habilidades, ou nos objetos de conhecimento, ou ainda no desenvolvimento das estratégias e recursos utilizados na sala de aula. De certo modo, esse dado é excelente e mostra que os planejamentos são modificados para melhor atender aos objetivos do plano de estudos, do mapa de

aprendizagem e da BNCC. O mapa de aprendizagem é um elemento norteador do processo pedagógico que está sendo implementado no Colégio a partir do SQGE, que apontou para a necessidade de desenvolver competências e habilidades nas dimensões socioemocional, espiritual-religiosa e cognitiva em todos os estudantes do centro educativo.

A aprendizagem como processo de construção do conhecimento passa pelo planejamento do professor e não deveria estar associada a uma demanda do SOP, pois tem como objetivo estabelecer metas para sua formação por meio das experiências e práticas que serão propostas aos estudantes. Ou seja, o plano não é um instrumento para o professor prestar conta do seu trabalho ao Serviço de Orientação, mas deve ser uma bússola, que tem como meta as competências do plano de estudos, do mapa de aprendizagem e da BNCC. O professor deve propor situações-problema, experiências de aprendizagem, conduzindo os estudantes, cuidadosamente, pelo conhecimento a fim de que desenvolvam competências socioemocionais, espirituais-religiosas e cognitivas e sejam capazes de enfrentar os dilemas e as turbulências do processo educativo. Nesse sentido, ao olhar para a escola, percebemos que os conteúdos desenvolvidos não são mais o fim da formação, ou seja, não é necessário abarrotar os estudantes de informações, como se fazia no passado quando as fontes de informação eram escassas ou bloqueadas pela censura. Por exemplo, hoje é mais importante desenvolver a habilidade de distinguir as informações falsas das verdadeiras. Ademais, as proposições de situações-problema e experiências de aprendizado devem ajudar os estudantes a lidarem com a mudança, aprendendo a enfrentar desafios sem perder o equilíbrio socioemocional.

Enfim, a função do planejamento é ser um instrumento para a intervenção pedagógica, levando os estudantes a alcançarem um nível mais profundo de pensamento nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa. Não seria importante pensar sobre o porquê da necessidade do desenvolvimento de outras competências além da cognitiva? Os estudantes que hoje estão chegando ao Colégio estarão no mercado de trabalho em 2037 ou 2040 e os bebês que nasceram em 2021 estarão vivendo inclusive no século XXII. Quando a mudança e a velocidade como ela acontece são uma constante, devemos pensar que para acompanhar o mundo em 2030, 2040, além de termos novas ideias e inventarmos produtos, precisaremos nos reinventar muitas vezes e, portanto, a imutabilidade que

tanto prezamos e nos ajuda a manter o equilíbrio mental não existirá mais. Já é possível perceber que no século XXI há pouca estabilidade, empregos, visão de mundo, economia, entre outros... Para enfrentar esse contexto, precisaremos educar os estudantes para terem equilíbrio emocional, obtendo da resolução de problemas, o sentido mais profundo do que está sendo visto nos programas de aprendizagem.

Portanto, como aperfeiçoar o planejamento para entender como os alunos estão pensando e aprendendo a partir do que foi estruturado como linha condutora do processo de aprendizagem? Em suma, ter objetivos e saber o que os alunos já conhecem e entender como pensam para que o planejamento possa levar todos os alunos a progredirem em direção aos níveis de conhecimento que se espera para a etapa de ensino que, em última análise, deve preparar para a contexto hodierno.

Os professores precisam saber como manter toda a sala na direção do objetivo de aprendizagem e em seguida avaliar seu sucesso nessa tarefa. Objetivos de aprendizagem transparentes também podem levar a maior confiança entre aluno e professor, de modo que ambas as partes se tornam mais envolvidas no desafio oferecido e investem na direção do objetivo. Isso não significa saber se e quando os alunos completam as atividades, mas saber se eles obtêm os conceitos e a compreensão relacionados aos objetivos das aulas. (HATTIE, 2017, p. 45).

Ao apresentar o objetivo de aprendizagem e a maneira como será abordado esse conteúdo, o professor fará com que o aluno possa entender conscientemente o que ele irá estudar e como ele será capaz de atingir os critérios de sucesso. Hattie (2017) apresenta cinco componentes de objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso no planejamento das aulas quando:

a) invocam desafios apropriados que atraem o compromisso dos alunos em investir na aprendizagem; b) capitalizam e constroem a confiança dos alunos em alcançar os objetivos da aprendizagem; c) baseiam-se expectativas adequadas altas de resultados para os alunos; d) levam os alunos a ter objetivos de serem controlados e desejarem investir em sua aprendizagem; e) apresentam objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso que são explicitamente conhecidos pelos alunos. (HATTIE, 2017, p. 49).

Por conseguinte, é necessário que o professor consiga passar por esses aspectos essenciais que se referem aos objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso, apresentando de forma clara o que é esperado no objetivo, pois quando isso não ocorre, comumente os alunos se comparam aos colegas e dessa forma o que está em jogo não é a aprendizagem em um nível mais profundo, mas, sim, o nível de aprendizagem que o grupo pode chegar em relação ao conteúdo apresentado.

Dessa forma, os estudantes não olham para o objetivo/meta que foi desenhado no planejamento e sim para o resultado dos demais colegas.

O componente curricular de Geografia do 6º Ano do Ensino Fundamental II apresentava como competências na dimensão cognitiva, em 2018, a seguinte formulação:

Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos. Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem. Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos. (PLANO DE AULA GEOGRAFIA 6º ANO EFII, 2018).

A formulação das competências em 2020 passou por uma reestruturação:

Analisar as diferentes dimensões do espaço geográfico e sua ocupação pelo ser humano, identificando os conceitos de espaço, tempo, paisagem, lugar e território. Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (PLANO DE AULA GEOGRAFIA 6º ANO EFII, 2020).

É possível perceber na formulação de 2020 que os descritores são os mesmos, mas o conceito é mais preciso e, nesse sentido, ele se torna mais concreto para os estudantes.

Para que possamos ilustrar a diferença no planejamento, trago mais um exemplo da descrição feita de um momento de avaliação de 2018 e a diferença na descrição no planejamento de 2020, ficando claro que existe um zelo e um cuidado em 2020, quando comparamos com o planejamento de 2018. Observa-se, ainda, uma série de habilidades que devem ser observadas pelos estudantes, além das respostas esperadas ao conteúdo trabalhado pelo grupo.

Em 2018,

P1: Trabalho. (PLANO DE AULA GEOGRAFIA 6º ANO EFII, 2018).

Em 2020,

P1: Trabalho – Em grupos os alunos terão de responder um quiz geográfico, através da resolução de problemas, tendo que administrar o tempo para as respostas. Cada grupo terá de construir uma para o depósito das respostas. Em outro momento, será feita a correção das respostas junto com o grupo. (PLANO DE AULA GEOGRAFIA 6º ANO EFII, 2020).

No plano de trabalho de História do 6º Ano do EFII, é possível perceber claramente a presença de dois indicadores do Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), que é um item do instrumento de acompanhamento docente. Nesse sentido, vamos nos reportar às estratégias e aos recursos apresentados em 2018 e em 2020.

Em 2018:

1ª semana 19 a 23/02:

1 – Introdução ao Estudo da História no 6º ano/Sondagem 5º ano.

2 – Diálogo e combinações a respeito de normas de convivência, materiais, práticas em sala de aula e objetivos a serem estudados.

3 – Projetor e quadro.

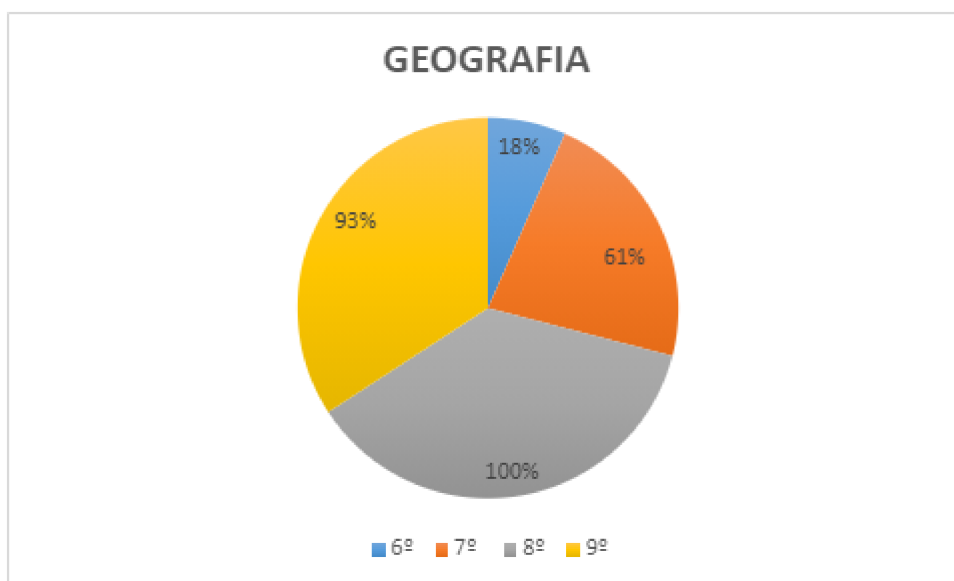
4 – Flexibilidade.

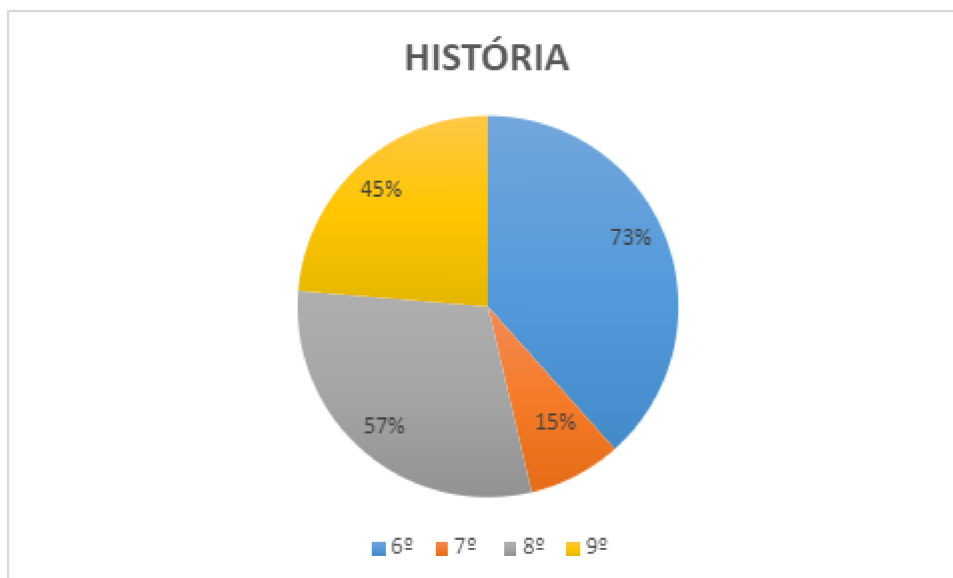
5 – Participação em aula. (PLANO DE AULA HISTÓRIA 6º ANO EFII, 2018).

Em 2020,

1ª semana 17/02 a 21/02 – Tema: Apresentação e sondagem. Conhecer os alunos, seu contexto e conhecimento histórico, através do diálogo para saber o que aprenderam no 5º ano. Leitura do polígrafo – ouvir e falar – apresentação das normas de convivência, como usar o caderno, o livro, o moodle. PPI: contexto através da sondagem. (PLANO DE AULA HISTÓRIA 6º ANO EFII, 2020).

Gráfico 21 – Percentual de mudança nos componentes curriculares de Geografia e História comparando os planejamentos de 2018 e 2020





Fonte: Categorização e análise realizada pelo autor a partir dos resultados da pesquisa no *Forms*. Acesso em: 2 mar. 2021.

Ao analisar os planos dos componentes curriculares de Geografia e História, observamos que temos mudança em todos os anos. Em parte, credito essa mudança ao Projeto de Acompanhamento Docente que faz um acompanhamento personalizado ao professor. Não obstante, não há nos planos analisados uma menção tácita ao Projeto de Acompanhamento Docente, o que a meu ver é adequado, pois o plano não tem esse viés, apesar de que é notória a retroalimentação que acontece quando comparamos os planejamentos desse período.

Ao verificar os planejamentos, é possível perceber que há um cuidado nos encaminhamentos e nas propostas de aprendizagem. Não obstante, será que conseguimos mensurar e analisar a resposta dos estudantes em relação à aprendizagem que esses planos pretendem produzir? Tenho observado que professores e orientadores têm grande dificuldade em analisar os resultados a partir dos dados matemáticos obtidos nas avaliações por níveis de aprendizagem. Nesse sentido, os dados obtidos pelo Power BI têm grande poder de síntese e precisam ser considerados pelos setores pedagógicos, para avaliar dimensões, conteúdos de aprendizagem em que os alunos alcançaram os objetivos e em quais não se alcançou o que os planejamentos propunham.

6. ENCAMINHAMENTOS

A pesquisa procurou entender os elementos constitutivos do Projeto de Acompanhamento Docente que vem sendo realizado no Colégio Anchieta de Porto Alegre, justificada pela ausência, demonstrada pelo SQGE, de um processo institucionalizado de acompanhamento docente dentro do espaço escolar.

Essa proposta de acompanhamento foi construída e elaborada de forma colaborativa entre a Coordenação de Unidade de Ensino, os Serviços de Orientação e os Professores, tendo como horizonte responder com sentido e significado no tempo, aos desafio da formação continuada de professores, com vistas à qualificação profissional, gerando impacto na melhora dos níveis de aprendizagem dos estudantes.

6.1 RESULTADOS DA PESQUISA

- a) O questionário evidenciou que o projeto de AD implementado consolidou-se como um instrumento de formação/qualificação de professores.
- b) A prática da retroalimentação está presente nos planos de aula, uma vez que há uma atualização de mais de 50% dos planejamentos quando comparamos os planos do 1º trimestre de 2018 com os planejamentos de 2020.

6.2 SUGESTÕES AOS GESTORES

É mister perceber a evolução do Projeto de Acompanhamento Docente a partir da construção inicial: reescrita de indicadores, inserção de novos indicadores, desenvolvimento de novas etapas de acompanhamento, reflexão sobre a prática e contexto, que fica evidenciado com adaptações pontuais no período pandêmico quando do ensino remoto e/ou híbrido. Destarte, ao analisar a pesquisa, consideramos como encaminhamentos a serem observados:

- a) Projeto de Acompanhamento Docente: Retomar e apresentar para o corpo docente, a cada início de ano letivo, as etapas do desenvolvimento do projeto, os objetivos e os resultados esperados.

- b) Etapas do projeto de Acompanhamento Docente: Resgatar a historicidade do projeto em relação ao SQGE, alinhando os encaminhamentos também quanto ao sentido e ao significado de um projeto institucionalizado.
- c) Instrumento de Acompanhamento Docente:
- permanecer com um conjunto de indicadores para todas as etapas de ensino. O registro das características de cada segmento deve continuar sendo destacado no espaço das observações.
 - modificar os níveis da avaliação de: “a desenvolver”, “satisfatório”, “destacado”, “não observado” para: “insuficiente”, “satisfatório”, “destacado” e “não observado”. Em relação aos indicadores “a desenvolver” e “satisfatório”, existe uma proximidade e pouca margem de melhora, ademais essas rubricas são pouco percebidas nos resultados das observações.
 - mudar a forma da devolutiva do resultado do Acompanhamento Docente dando destaque à rubrica “destacado”, que é em nível de excelência para que possamos movimentar, constantemente, o corpo docente frente aos novos desafios no campo da educação. Portanto, é necessário inverter a lógica do que ‘falta’ desenvolver, para o que é desejável – que é a excelência –, que encontramos no nível “destacado”. Além disso, os resultados das observações devem passar a considerar um conjunto de indicadores, no nível “destacado”, que devem estar presentes nas 3 (três) dimensões constitutivas do projeto de AD (Clima, Metodologia e Gestão do Tempo). Essas mudanças devolverão ao projeto sentido e significado, gerando espaço para a melhora profissional a partir do desenvolvimento dos PDIs e PDAs, possibilitando gerar alto impacto na formação continuada, o que, por sua vez, gera mais e melhores aprendizagens para os estudantes.
- d) Formação profissional do professor: deve ser concebido como um movimento sistemático de melhora da prática pedagógica a partir dos resultados dos indicadores de AD e dos resultados da aprendizagem nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa dos estudantes.
- e) Serviço de Orientação Pedagógica: orientar e acompanhar a formação permanente dos educadores a partir dos resultados do AD e da entrega pedagógica em relação aos resultados de aprendizagem dos estudantes. Ser

capaz de produzir e analisar dados, bem como mobilizar os educadores no terreno das habilidades, atitudes e valores. Em relação à observação docente, a mesma não deve ser agendada previamente.

Essas são algumas das muitas evidências desse estudo de caso e nos mostram que o Projeto de Acompanhamento Docente pode gerar um círculo virtuoso para os profissionais, os estudantes e a instituição educativa. Ademais, a pesquisa é relevante aos Colégios da RJE, na medida em que ela evidencia, a partir de um projeto institucionalizado, que é necessário investir, a partir de evidências, na formação continuada dos seus profissionais. Ou seja, não deverá ser mais comum realizar formação de professores a partir de temas ‘etéreos’, mas sim a partir das necessidades do grupo de professores, fundamentadas em indicadores.

6.3 LIMITES DO PROJETO

- a) Aprofundar o impacto do Projeto de AD na melhora da aprendizagem dos estudantes, comparando 2018 com 2020, a fim de analisar os níveis de aprendizagem nas três dimensões do projeto educativo;
- b) projetar um *software* de autorregulação/automonitoramento dos profissionais para identificar indicadores/competências que precisam ser melhor desenvolvidos;
- c) pensar em trilhas de capacitação dos indicadores que estão abaixo do nível “destacado” para ajudar os profissionais a desenvolverem os PDIs e PDAs.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. – (Coleção Questões da Nossa Época; 103).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: Evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BORGES, Maria C.; DALBÉRIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 43, p. 1-10, jul. 2007.
- BORGES, M. C., AQUINO, O. F., & PUENTES, R. V. (1). Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868>.
- COLÉGIO ANCHIETA. **Boletim Informativo**, 2020.
- COLÉGIO ANCHIETA. **Missão**. Disponível em: <http://www.colegioanchieta.g12.br/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: ago. 2019.
- COLÉGIO ANCHIETA. **Power BI**, 2019.
- COLÉGIO ANCHIETA. Dados obtidos e sistematizados pelo Grupo de Trabalho do projeto de melhoria Acompanhamento das Atividades Docentes, 2019.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Lisboa: Porto, 2001.
- DUTRA, Joel Souza. **Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2002.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=FONSECA,+J.+J.+S.+Metodologia+da+pesquisa+cient%C3%ADfca.+Fortaleza:+UEC,+2002.+Apostila.&ots=OQWY-ygni2&sig=GY9-3 -a-MlyuBYuVnF_63JLHiw#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 11 jun. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. Fundação Carlos Chagas. Programa de Pós-Graduação e Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, julho/2001.

GREEN, Paul C. **Desenvolvendo competências consistentes**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

GUIDINI, Fernando. **Referenciais epistemológicos**: a formação pedagógica dos professores da educação básica. Curitiba: Appris, 2017.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação jesuíta e pedagogia inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

KOLVENBACH, Peter Hans. **Carta do Padre Kolvenbach sobre o Paradigma Pedagógico Inaciano**. Roma, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Coleção Magistério 2º Grau, Série Formando Professor. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar, Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio. **Raízes da modernidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão vol. I).

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

MINAYO, Maria. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Luana Paula de. **Relações entre estratégias de aprendizagem e traços de personalidade em treinamentos corporativos presenciais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019. 130 f. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação – Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Artes Médicas Sul: Porto Alegre, 1999.

REZENDE, Ana Geovanda Mourão. **Avaliação do desempenho docente como ferramenta de gestão para melhorar a prática pedagógica dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTOS, Conceição Garcia Bispo dos. **Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa De Ensino Integral (PEI) de São José Do Rio Preto**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. 135 f. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=An%3%A1lise+do+processo+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+do+desempenho+docente+nas+escolas+do+Programa+De+Ensino+Integral+%28PEI%29+de+S%C3%A3o+Jos%C3%A9+Do+Rio+Preto.&btnG=. Acesso em: 25 jun. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009. v.14, n. 40, pp. 143-155.

SCHMITZ, Egídio Francisco. **Os jesuítas e a educação: filosofia educacional da Companhia de Jesus – São Leopoldo**: Ed. UNISINOS, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações

preliminares. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 5, p. 57-69, 19 jun. 2018.

SOUZA, Jose Luis de. **Formação de professores e práxis educativo-coletiva no PPGFP/UEPB: uma proposta de avaliação por produção**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. 128 f. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em 22 de jun. 2019.

STORCK, JB. **As Humanidades em Tempos de Neoliberalismo em duas Universidades Latino Americanas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2016. (Extrato da tese). 354 f. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: 15 set. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, Diretor Acadêmico desta instituição, declaro estar ciente de que Cleiton Junior Gretzler, responsável pela pesquisa intitulada “**Acompanhamento à docência: uma prática de apoio na aprendizagem e capacitação de professores**”, sob a orientação da Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins De Almeida, pretende desenvolver o referido estudo neste colégio. Esta pesquisa pretende investigar o impacto do Projeto de Acompanhamento Docente (AD) na capacitação profissional e na melhora nos níveis de aprendizagem dos estudantes. Os objetivos específicos são os seguintes: a) Caracterizar o Projeto de Acompanhamento Docente, implementado no Colégio Anchieta, com vistas à valorização dos profissionais e ao aprimoramento de seu trabalho pedagógico; b) Descrever o processo de desenvolvimento e as etapas constitutivas do Projeto de Acompanhamento Docente realizado no Colégio Anchieta em 2018; c) Analisar o projeto de Acompanhamento Docentes, a partir da ótica do Professorado e do Serviço de Orientação Pedagógica e o seu impacto sobre os planos de aula que são aplicados no cotidiano pedagógico; e d) Gerar indicadores para a análise da Direção Acadêmica com vistas à qualificação do processo de Acompanhamento Docente.

A trajetória metodológica consiste na aplicação da pesquisa mista, visando à busca de dados para medir e analisar os resultados do Projeto no grupo de professores do Ensino Fundamental II e dos membros do Serviço de Orientação Pedagógica, bem como os planos de aula dos professores das Ciências Humanas do EFII.

O pesquisador garante, ainda, que será mantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas. Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes. Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Nome: _____

Documento: _____ Cargo/Função: _____

Porto Alegre, ____ de _____ de 2020.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a,

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa “**Acompanhamento à docência: uma prática de apoio na aprendizagem e capacitação de professores**” sob a responsabilidade do pesquisador Cleiton Junior Gretzler, mestrando do Programa de **Mestrado Profissional em Gestão Educacional** da turma especial da Rede Jesuíta de Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, orientado pela Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins De Almeida. Esta pesquisa pretende investigar o impacto do Projeto de Acompanhamento Docente (AD) para a retroalimentação da prática docente, na capacitação profissional e na melhora nos níveis de aprendizagem dos estudantes. Os objetivos específicos são os seguintes: a) Caracterizar o Projeto de Acompanhamento Docente, implementado no Colégio Anchieta, com vistas à valorização dos profissionais e ao aprimoramento de seu trabalho pedagógico; b) Descrever o processo de desenvolvimento e as etapas constitutivas do Projeto de Acompanhamento Docente realizado no Colégio Anchieta em 2018; c) Analisar o projeto de Acompanhamento Docentes, a partir da ótica do Professorado e do Serviço de Orientação Pedagógica e o seu impacto sobre os planos de aula que são aplicados no cotidiano pedagógico; e d) Gerar indicadores para a análise da Direção Acadêmica com vistas à qualificação do processo de Acompanhamento Docente.

A trajetória metodológica consiste na aplicação da pesquisa qualitativa, visando à busca de dados para medir e analisar os resultados do Projeto no grupo de professores do Ensino Fundamental II e dos membros do Serviço de Orientação Pedagógica, bem como os planos de aula dos professores das Ciências Humanas do EFII.

De acordo com as normas vigentes, para registro da sua contribuição a este trabalho, as informações e dados fornecidos via “*Forms*” são anônimas, não obstante solicito sua autorização para utilização dos dados coletados em futuras publicações. Contudo, devo também informá-lo(a) da liberdade de recusar-se a participar integral ou parcialmente da entrevista, bem como de retirar-se em qualquer fase, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

O que vier a ser eventualmente constatado não será interpretado como falta institucional ou profissional. Portanto, as pessoas que eventualmente oferecerem informações não poderão ser responsabilizadas ou expostas de qualquer forma aos riscos de qualquer constrangimento pessoal ou profissional.

Assumimos o compromisso de garantir total sigilo e preservar sua identidade pessoal como contribuinte da pesquisa, bem como zelar pela confidencialidade das informações que nesta condição me forem fornecidas.

Colocamo-nos à sua disposição para esclarecimentos que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa.

Agradecemos sua atenção.

Frente ao exposto, eu _____, identidade _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados analíticos derivados da entrevista e/ou documentos nela fornecidos.

Cleiton Junior Gretzler

Pesquisador responsável

g.retzler@hotmail.com

Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins De
Almeida

Orientadora

carolinemalmeida@unisin.br

Assinatura do(a) entrevistado(a)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

1. Considerando o Projeto de Acompanhamento Docente (AD) e os indicadores nas dimensões metodológica, clima e gestão do tempo, indique o seu grau de concordância com as afirmações abaixo, assinalando sua percepção entre Discordo Totalmente e Concordo Totalmente.					
	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Os indicadores do Projeto de Acompanhamento Docente (AD) permitem analisar sistematicamente as práticas pedagógicas utilizadas com os estudantes, tendo em vista a retroalimentação para a melhora dos resultados das aprendizagens.					
Os Indicadores propostos no instrumento de AD permitem identificar coerência entre as dinâmicas e práticas pedagógicas utilizadas e os princípios de um colégio da Companhia de Jesus.					
Os indicadores					

<p>elencados no instrumento de AD são importantes e colaboram na tomada de consciência de passos metodológicos para que os estudantes possam ser impactados com experiências de aprendizagem significativas</p>					
<p>Percebo a existência de um acompanhamento das minhas atividades pedagógicas para proporcionar a retroalimentação da prática em função do êxito das aprendizagens dos estudantes</p>					
<p>O projeto de Acompanhamento me ajuda a assumir a diversidade dos meus estudantes, propondo recursos e estratégias diferenciadas para que eu utilize em minha prática</p>					
<p>2. Em relação ao tema formação continuada, capacitação e resultados de</p>					

aprendizagem, indique o seu grau de concordância, assinalando entre Discordo Totalmente e Concordo Totalmente, com as afirmações a seguir.					
	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Percebo a existência de formação continuada e sistemática a partir da compatibilização do instrumento de acompanhamento docente e Feedback do SOP.					
Percebo a existência de formação continuada e sistemática a partir do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).					
Percebo a existência de um acompanhamento sistemático do SOP a partir do plano de desenvolvimento do ano/área do conhecimento (PDA)					
Percebo impacto positivo da formação continuada					

proporcionada pelo Projeto de Acompanhamento Docente em meu desempenho profissional					
Me sinto muito bem podendo ser acompanhado na minha capacitação e formação profissional					
O Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) tem colaborado para o desenvolvimento de práticas que possam qualificar a aprendizagem de todos os estudantes					
Os indicadores do Projeto de AD permitem visualizar o uso de recursos didáticos diferenciados e diversos que favorecem a aprendizagem integral de todos os estudantes.					
O momento do feedback do projeto de AD (SOP e professor)					

colabora para qualificar o conhecimento da didática pedagógica que necessito para qualificar os resultados da aprendizagem					
3. Deixe aqui suas sugestões para o projeto de Acompanhamento Docente, novos indicadores para o instrumento, retirada de indicadores que você considera desnecessários no instrumento de Acompanhamento Docente.					