

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO SOBRE A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO
CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA**

Cláudia Neves da Costa



2024

UNIVERSIDADE ABERTA



**UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO SOBRE A OBSERVAÇÃO DE AULAS NO
CONTEXTO DE UMA ESCOLA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA**

Cláudia Neves da Costa



Dissertação de Mestrado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Huet

Maio 2024

Licença Creative commons

<https://chooser-beta.creativecommons.org/>

This work is licensed under [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação de Mestrado está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

AGRADECIMENTOS

Como foi importante percorrer as trilhas do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica com a ajuda de verdadeiros seres humanos, a estender a mão, partilhar conhecimentos e a incentivar a finalização de anos prolongados de estudo e pesquisa.

Assim, agradeço aos meus professores de cada unidade curricular por abrirem os caminhos do saber à reflexão nas diversas dimensões que dão vida à supervisão pedagógica. Também agradeço aos meus colegas de curso por partilharem conhecimentos e dúvidas em um processo de discussão dialogada, cuidadosa, respeitosa a favorecer um ambiente de partilhas académicas a partir de suas percepções e práticas experienciadas.

Outrossim, partilho o meu reconhecimento e gratidão aos coordenadores do curso de Supervisão Pedagógica pelo imensurável apoio às necessidades que foram surgindo em cada fase dos estudos nas unidades curriculares e na dissertação. A cada pedido, um retorno acolhedor e renovador de energias a possibilitar a continuação do percurso de estudos.

Cada mestrando tem a sua história de vida profissional e pessoal, e ser acolhida de forma tão holística fez toda a diferença para enfrentar as muitas dificuldades que fizeram parte desta trilha. Assim, com muito apreço, agradeço à minha orientadora, Isabel Huet, por estar ao meu lado neste percurso da dissertação em todos os momentos, a orientar, a partilhar conhecimentos, acolher as diversas dúvidas, as ansiedades e as situações pessoais que foram emergindo.

A presença de pessoas dedicadas e profissionais foi essencial à realização desta dissertação. Desta feita, manifesto meu profundo agradecimento a todos os participantes das entrevistas individuais e por grupo focal, pois responderam a um chamado de voluntariado e de desenvolvimento profissional. Ao partilharem as suas experiências e percepções em prol da construção colegiada e dialogada de saberes, abriram oportunidades para mudanças na escola comunitária de língua de herança, fonte de suas experiências em língua de herança.

Com muito carinho, agradeço imensamente à minha família pela presença constante e incansável ao meu lado, durante toda esta jornada rumo à conquista de um sonho. As palavras de encorajamento e o apoio em cada momento foram o elixir a repor as energias, quando estas estavam se esgotando. Família é um verdadeiro presente de Deus!

E, finalmente, agradeço a Deus pela oportunidade em realizar um sonho há muito presente e pelas pessoas que participaram na realização deste sonho. Muito obrigada!

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todas as pessoas que verdadeiramente olham para o próximo com humanidade e valorizam o espaço social em que convivem com outras pessoas a desenvolver um ambiente acolhedor, a agir intencionalmente para que as interações humanas sejam colegiadas, participativas, significativas e dialogadas em prol da coletividade e do bem comum. São estas pessoas que fazem a diferença e contribuem para o bem da sociedade. Que elas sejam a presença maior neste mundo!



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho. Mas confirmo que não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Universidade Aberta, 13 de maio de 2024

Assinatura: 

Índice Geral

PARTE I – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	14
1.1 Introdução	14
1.2 Problemática da investigação.....	16
1.3 Enquadramento do estudo e justificação do título	17
1.4 Questões de investigação e objetivos gerais	19
1.5 Fundamentação da pertinência do estudo	19
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	22
2.1 As especificidades e os desafios no universo de língua de herança	22
2.2 Desenvolvimento profissional docente e supervisão pedagógica.....	26
2.2.1 A supervisão: funções e possibilidades.....	28
2.2.2 Elementos do desenvolvimento profissional	31
2.2.3 Aprendizagem informal, implícita e formal.....	35
2.2.4 Como ocorre a aprendizagem no ambiente de trabalho.....	38
2.2.5 Contributos para a investigação	39
2.3 Observação de aulas como estratégia formativa da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente.....	40
PARTE III- METODOLOGIA	49
3.1 Fundamentos metodológicos do estudo	49
3.2 Seleção de participantes no estudo	50
3.2.1 Critérios para a seleção intencional dos participantes:	50
3.2.2 Número de participantes	51
3.2.3 A participação da pesquisadora/entrevistadora nas entrevistas	51
3.3 Critérios que atribuem valor à pesquisa qualitativa.....	52
3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	53
3.4.1 Entrevistas semiestruturadas individuais e por grupos focais.....	54
3.4.2 O desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas individuais e por grupo focal em ambiente virtual	56
3.4.3 Vantagens e desvantagens das entrevistas individuais	58
3.4.4 Vantagens e desvantagens das entrevistas por grupo focal	59
3.5 Métodos qualitativos de análise de dados.....	60
3.5.1 Entrevistas individuais – análise temática	61
3.5.2 Entrevistas por grupo focal – análise qualitativa e documental.....	64

3.6 Sistematização da metodologia do estudo	65
3.7 Etapas e procedimentos do trabalho de campo	68
3.8 Princípios éticos norteadores do estudo	70
PARTE IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	73
4.1 Entrevistas individuais – apresentação dos temas	73
4.1.1 Tema 1: O perfil profissional dos participantes	76
4.1.2 Tema 2: O contexto da supervisão pedagógica na Escola X	82
4.1.3 Tema 3: Facilitadores das práticas de OAs na Escola X	92
4.1.4 Tema 4: Barreiras às práticas de OAs na Escola X	112
4.2 Entrevistas por grupo focal – apresentação dos modelos de OAs	124
PARTE V – CONCLUSÃO	135
5.1 Recomendações	135
5.2 Sumário e contribuições	143
5.3 Aspectos inovadores da pesquisa	145
5.4 Limitações e sugestões para estudos futuros	146
Referências Bibliográficas	148

Índice de Tabelas

Tabela 1: <i>Passos para recolha e análise dos dados das entrevistas individuais</i>	63
Tabela 2: <i>O Design Metodológico</i>	66
Tabela 3: <i>Temas e subtemas emergentes da análise das entrevistas individuais</i>	73
Tabela 4: <i>Formação Acadêmica, Experiência Anterior ao Encontro com o Universo de PLH e Experiência em PLH</i>	76
Tabela 5: <i>Visualização das práticas de OAs na Escola X</i>	98
Tabela 6: <i>Percepção dos participantes sobre a relação entre a SP e a OAs</i>	102
Tabela 7: <i>Como os docentes veem a OAs e sua relação com o DPD</i>	108
Tabela 8: <i>Brainstorming de sugestões e recomendações de gestores e docentes</i>	124

Índice de Figuras

Figura 1: <i>Desenvolvimento profissional contínuo em contexto de supervisão pedagógica</i>	30
Figura 2: <i>Abordagem holística de desenvolvimento profissional</i>	32
Figura 3: <i>Eixo contínuo de aprendizagens</i>	37

Figura 4: <i>Modelo eclético de desenvolvimento profissional</i>	39
Figura 5: <i>Nível de participação de colaboradores na pesquisa participativa de Vaughn & Jacquez (2020)</i>	55
Figura 6: <i>Mapa visual das tarefas das entrevistas por grupo focal</i>	57
Figura 7: <i>Visualização do processo de análise temática no MAXQDA</i>	62
Figura 8: <i>Temas e subtemas que emergiram da análise qualitativa (MAXQDA)</i>	64
Figura 9: <i>Perceção dos participantes sobre o conceito de SP</i>	82
Figura 10: <i>Visualização dos elementos facilitadores das práticas de OAs na escola X</i>	92
Figura 11: <i>Demandas intrínsecas e extrínsecas</i>	99
Figura 12: <i>Barreiras às práticas de OAs</i>	112
Figura 13: <i>Modelo de OAs elaborado pelo grupo focal de gestores</i>	128
Figura 14: <i>Modelo de OAs elaborado pelo grupo focal de docentes</i>	132
Figura 15: <i>Complemento ao modelo de OAs elaborado pelo grupo focal de docentes</i>	133

Índice de Anexos

Anexo 1: Guião para as entrevistas semiestruturadas individuais	157
Anexo 2: Guião para as entrevistas semiestruturadas por grupos focais	163
Anexo 3: Transcrição e codificação da Entrevista 1	169
Anexo 4: Transcrição e codificação da Entrevista 2.....	181
Anexo 5: Transcrição e codificação da Entrevista 3.....	198
Anexo 6: Transcrição e codificação da Entrevista 4.....	208
Anexo 7: Transcrição e codificação da Entrevista 5.....	225
Anexo 8: Transcrição e codificação da Entrevista 6.....	242
Anexo 9: Transcrição e codificação da Entrevista 7.....	254
Anexo 10: Transcrição e codificação da Entrevista 8.....	263
Anexo 11: Transcrição e codificação da Entrevista 9.....	279
Anexo 12: Registos escritos do grupo focal de gestores.....	296
Anexo 13: Registos escritos do grupo focal de docentes.....	303

Lista de acrónimos

AP	Aprendizagem profissional
DP	Desenvolvimento profissional
DPD	Desenvolvimento profissional docente
LH	Língua de herança
OAs	Observação de aulas
PLH	Português como língua de herança
SP	Supervisão pedagógica
AFI	Análise fenomenológica interpretativa

RESUMO

O presente estudo orientou-se para um contexto específico de uma escola comunitária que oferece um programa educativo-cultural de português como língua de herança para crianças e jovens (neste trabalho referenciada como Escola X). Para enfrentar as necessidades de formação de seus professores em língua de herança, a Escola X vem implementando práticas de observação de aulas. No entanto, apesar de a literatura apontar uma estreita relação entre o desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem situada, há escassez de estudos que possam partilhar conhecimento sobre a observação de aulas e a sua relação com o desenvolvimento profissional docente no contexto de supervisão pedagógica em escolas comunitárias de língua de herança. Esta dissertação documenta os esforços da investigadora em entender e melhorar esse processo. Para responder à questão principal “Qual o contributo das práticas de observação de aulas para o desenvolvimento profissional docente a partir das experiências dos professores e gestores de uma escola comunitária de português como língua de herança?”, a investigação desenvolveu-se sob o viés qualitativo, fundamentada no estudo fenomenológico das práticas de observação de aulas sob as lentes dos participantes. Para alcançar esta proposta, após seleção intencional de nove participantes, cinco docentes e quatro gestores, procedeu-se às entrevistas individuais e por grupo focal. Estas últimas foram separadas em dois grupos homogêneos. A partir da análise temática e discussão dos dados das entrevistas individuais, concluiu-se que a observação de aulas é percebida como uma importante estratégia da supervisão pedagógica com potencial para promover melhorias das práticas docentes a partir de necessidades que surgem em contexto da Escola X. Todavia, as práticas de observação de aulas apontam para a necessidade de sua institucionalização, com o objetivo de promover a participação e o protagonismo dos professores no processo de observação de aulas. Como resultados das entrevistas por grupo focal, os participantes elaboraram modelos de observação de aulas com potencial para acolher o contexto da escola em suas necessidades e especificidades. Em sequência, a partir da análise qualitativa e documental das entrevistas por grupo focal, este trabalho contribuiu com recomendações, dentre elas, um modelo de observação de aulas por pares. Por fim, concluiu com a partilha dos aspetos inovadores e limitações do estudo, assim como propostas de trabalhos futuros a estender as presentes contribuições.

Palavras-Chave: Língua de herança, Observação de aulas, Desenvolvimento profissional docente, Supervisão pedagógica, Estudo fenomenológico.

ABSTRACT

The present study was focused on a specific context of a community school that offers an educational-cultural program of Portuguese as a heritage language for children and youth (referred to in this work as School X). To address the professional development needs of its heritage language teachers, School X has been implementing classroom observation practices. However, despite the literature pointing to a close relationship between teacher professional development and situated learning, there is a scarcity of studies that could share knowledge about classroom observation and its relationship with teacher professional development in the context of pedagogical supervision in heritage language community schools. This dissertation documents the researcher's efforts to understand and improve this process. To address the main research question "What is the contribution of classroom observation practices to the professional development of teachers based on the experiences of teachers and administrators at a community school teaching Portuguese as a heritage language?", the investigation was conducted through a qualitative lens, based on the phenomenological study of classroom observation practices through the participants' lens. To achieve this goal, following the purposeful selection of five teachers and 4 administrators, individual and focus group interviews were conducted. The latter were divided into two homogeneous groups. Based on the thematic analysis and discussion of the data from individual interviews, it was concluded that classroom observation is perceived as an important strategy of pedagogical supervision with the potential to promote improvements in teaching practices based on the needs that arise in the context of School X. However, classroom observation practices point to the need for its institutionalization to promote the participation and empowerment of teachers in the observation process. As a result of the focus group interviews, participants developed models of classroom observation with the potential to accommodate the school's context and its needs and specificities. Following the qualitative and documental analysis of the focus groups interviews, this work contributed with recommendations, including a peer observation model. Finally, it concluded by sharing the innovative aspects and limitations of the study, as well as potential future work to extend the present contributions.

Keywords: Heritage language, Classroom observation, Teacher professional development, Pedagogical supervision, Phenomenological study.

PARTE I – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1.1 Introdução

A presente dissertação apresenta o trabalho de pesquisa efetuado durante o período de cerca de dois anos, em regime parcial, cujo foco foi conhecer, no contexto de uma escola comunitária de **português como língua de herança (PLH)**, neste documento referenciada como **Escola X**, as percepções e experiências de docentes e gestores educativos sobre as práticas de **observação de aulas (OAs)** e a sua relação com o **desenvolvimento profissional docente (DPD)** no contexto de **supervisão pedagógica (SP)**. A partir desse conhecimento, objetiva-se partilhar sugestões ou recomendações de melhorias com potencial de contribuição para o desenvolvimento de um modelo de OAs por pares que possa ser usado na práxis do professor reflexivo no contexto de SP e DP da Escola X.

A Escola X, referência e contexto deste estudo, é uma associação comunitária sem fins lucrativos, com quase 18 anos de existência, localizada no estado da Virgínia na costa leste dos Estados Unidos. Como atividade principal, a associação escolar desenvolve um programa educativo-cultural de PLH a cada semestre, voltado para crianças e jovens, com aulas programadas uma vez por semana, aos sábados, e com duração de 2 horas. Além disso, oferece um encontro mensal para bebês e suas famílias, um programa de voluntariado para jovens entre 14 e 17 anos de idade, aulas de português como língua estrangeira para adultos, biblioteca, palestras e eventos culturais para a comunidade em geral (Feira do Livro e Feira Cultural).

A cada semestre, o programa educativo-cultural tem em média 120 alunos (dados de 2020). No que tange ao quadro de professores, o seu número varia entre 11 a 13 professores titulares, e em torno de 5 professores assistentes para as turmas de alunos menores. Como parte da realidade da Escola X, há rotatividade de professores e a conseqüente necessidade de formação. Para acolher essa demanda, a Escola X oferece uma formação inicial a cada semestre, antes do início das aulas, e encontros formativos uma vez ao mês aos seus docentes. Em adição, mais recentemente a Escola X realizou uma série de oficinas voltadas para educadores de PLH, e que se encontra disponível no site institucional².

² Fonte disponibilizada à orientadora para validação.

Assim como as escolas comunitárias de língua de herança nos Estados Unidos em geral, a Escola X não faz parte de um sistema educativo externo, e a sua organização fundamenta-se nos esforços de um grupo de pessoas com motivações semelhantes no sentido de oferecer um programa de língua de herança para a comunidade. E, da mesma forma, os esforços dessas pessoas e da comunidade formam os pilares para a sustentabilidade do seu programa educativo-cultural em PLH (Boruchowski & Lico, 2016; Compton, 2001).

Até a chegada da pandemia de COVID-19, a escola oferecia aulas exclusivamente em ambiente físico, mas passou a oferecer aulas online em função das mudanças relevantes provocadas pela COVID-19 (Lico et al., 2020; Vieira & Silva, 2020). A prática de aulas online continua nos dias de hoje, mas em menor escala, tendo em vista o foco maior ser direcionado para as aulas em ambiente físico.

De uma forma mais abrangente, os desafios presentes na Escola X são diversos e impactantes. Esta realidade entra em consonância com o partilhado na literatura (e.g., Compton, 2001; Liu et al., 2011), e manifesta-se, por exemplo, em conseguir apoio financeiro para custear o programa educativo-cultural e os eventos culturais que oferece, muitas vezes dependentes das semestralidades pagas pelas famílias e doações. Ou ainda, conseguir apoio de voluntários para participar em diversas ações, desenvolver currículo e materiais específicos para a língua de herança e adaptados ao contexto de ensino-aprendizagem, manter o interesse dos alunos, bem como engendrar esforços com a contratação e formação de professores no contexto de língua de herança.

A necessidade deste estudo surgiu do contexto da realidade da Escola X, em função dos desafios enfrentados a cada semestre letivo e experienciados pela investigadora em sua atuação, inicialmente como professora de PLH, seguida da função como diretora escolar, responsável pela contratação e formação de professores de PLH, entre outras atribuições e, desde setembro de 2020, como membro do comitê pedagógico. A mudança para a função de diretora escolar, aliada à sua formação académica em Direito, foi determinante para a investigadora candidatar-se ao Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica oferecido pela Universidade Aberta (UAb). Isto porque a candidatura decorreu da necessidade experienciada pela investigadora em oferecer a devida fundamentação teórica à sua atividade de orientação dinâmica e contínua à equipe docente, voltada para as práticas educativo-pedagógicas.

Foi durante o percurso de estudos da parte curricular do mestrado, que a investigadora pôde compreender as teorias e os conceitos relevantes e fundamentais para a sua práxis diretamente relacionados com o fazer docente, a permear reflexões contextualizadas sob a ótica da SP. Assim, em cada unidade curricular, as interações pedagógicas síncronas e assíncronas, evidenciadas nos estudos individuais, colaborativos e na produção de conteúdo, tiveram como foco o enfrentamento dos desafios experienciados na Escola X. Em especial, destaca-se a alta rotatividade de professores, evidenciada pelo constante recrutamento, a demandar formação inicial e contínua de professores em cada semestre, delineada para acolher as especificidades do ensino-aprendizagem em língua de herança (Costa & Silva, 2020; Liu et al., 2011; Silva & Costa, 2018).

Com esse alinhamento, durante o percurso da unidade curricular *Supervisão Pedagógica*, a investigadora deparou-se com a OAs como estratégia da SP com potencial para promover o DP do professor no contexto em que as práticas educativo-pedagógicas acontecem, no sentido de fomentar oportunidades de aprendizagem situada a partir de interações dialógicas significativas (Alarcão, 2020; Huet & Casanova, 2021). Tendo em vista que a Escola X tem implementado a OAs com diferentes abordagens, em função da escassa literatura que pudesse partilhar conhecimentos sobre a OAs e a sua relação com o DPD no universo de língua de herança, mostrou-se relevante investigar este fenômeno em contexto como estratégia da SP a enfrentar a necessidade de formação de professores em língua de herança (Costa & Silva, 2020; Liu et al., 2011; Silva & Costa, 2018).

Assim, o foco do trabalho de pesquisa documentado nesta dissertação foi conhecer o impacto da OAs sobre o **desenvolvimento profissional (DP)** de professores de PLH da Escola X e a sua relação com as práticas pedagógicas em contexto de SP. Destaca-se que esta relação emerge sob as lentes daqueles que participaram como observadores e observados, a favorecer a construção de caminhos de melhorias. Desta forma, o estudo em pauta teve como uma de suas contribuições possibilitar o delineamento de um modelo de OAs (por pares) que melhor acolha o contexto específico da Escola X.

1.2 Problemática da investigação

A literatura aponta uma relação muito estreita entre o DPD e a aprendizagem situada (Evans, 2019; Flores, 2021; Huet & Casanova, 2021), em uma visão formativa e holística da SP (Alarcão, 2020;

Huet & Casanova, 2021). Neste sentido, a promoção de um ambiente de discussão dialógica, profissional e colegiada, por meio de oportunidades intencionais de aprendizagem docente, crítica e reflexiva, é o elemento que favorece as relações profissionais a guiar o DPD. É neste contexto que a OAs se apresenta como um instrumento da SP a serviço do DPD, a permear ações reflexivas e críticas sobre as práticas profissionais de docentes com vários níveis de experiência no universo de PLH, com o potencial de caminhar no sentido da OAs entre pares, como um modelo colaborativo, recíproco e aberto ao diálogo e à troca de ideias (O’Leary, 2020).

Desta forma, fundamentado em questões levantadas no contexto profissional da investigadora e sob a temática da Supervisão Pedagógica e do Desenvolvimento Profissional Docente, objetiva-se compreender as práticas de OAs, ou seja, o fenômeno social. Para tanto, é importante a partilha de como essas práticas foram experienciadas e percebidas pelos docentes e gestores escolares, bem como a sua relação com o desenvolvimento profissional docente no contexto de SP, a partir dos conhecimentos, das individualidades e experiências subjetivas de professores e gestores educativos (Coutinho, 2014; Smith et al., 2021).

Outrossim, a partir desta compreensão, busca-se construir caminhos de melhorias e inovação dessas práticas, a favorecer a elaboração de um modelo de OAs entre pares com potencialidade para o DPD no contexto de SP (Alarcão, 2020; O’Leary, 2020). O objetivo é que possa ser futuramente implementado na escola em questão, bem como possivelmente adaptado e contextualizado em outras escolas de língua de herança.

Para alcançar estes objetivos, é importante partilhar o contexto educativo em que a pesquisa desenvolveu-se em sua relação com o fenômeno educativo-social investigado (Coutinho, 2014), fazendo-se o devido enquadramento do tema e justificação do título.

1.3 Enquadramento do estudo e justificação do título

As Escolas Comunitárias de Língua de Herança³, de um modo geral, apresentam desafios comuns, dentre os quais destacam-se a alta rotatividade de professores, evidenciada pelo seu contante

³ As escolas comunitárias de LH, aqui refletidas no contexto dos Estados Unidos, têm a missão de “preservar e desenvolver a proficiência linguística e o conhecimento cultural de comunidades étnicas”. No entanto, os desafios são vários e impactantes, como por exemplo: conseguir apoio, desenvolver currículo e materiais, contratar e treinar professores, manter o interesse dos alunos, entre outros (Liu et al., 2011).

recrutamento (Liu et al., 2011), e a necessidade de formação inicial e contínua para que o ensino-aprendizagem em língua de herança possa atender as especificidades dessas escolas e as necessidades específicas dos docentes (Costa & Silva, 2020; Gonçalves, 2019; Silva & Costa, 2018).

É com este olhar que a organização escolar em questão vem desenvolvendo práticas de OAs, na tentativa de fomentar uma discussão reflexiva sobre as práticas docentes a nível de SP e, assim promover o DPD. No entanto, as reflexões e discussões sobre a OAs realizadas eram partilhadas com os professores, participantes do processo de OAs como observados, momento em que recebem o produto acabado (*feedback*), comunicado pelo gestor escolar.

Esta estrutura vertical de OAs implementada como estratégia da SP reflete uma necessidade de aproximação entre o observador e observado no processo de OAs e as possíveis fragilidades no encontro das expectativas de ambos, a reforçar a relevância da investigação das experiências e percepções de gestores e docentes em relação às práticas de OAs experienciadas como estratégia supervisiva e formativa para o desenvolvimento da prática profissional docente. Para além de se conhecer as experiências e as percepções daqueles que vivenciaram essas práticas, importa também direcioná-las para uma abordagem que possa servir ao professor em suas práticas docentes.

Assim, o **fenómeno do presente estudo** fundamentou-se nas práticas de OAs e como elas foram experienciadas e percebidas pelos docentes e gestores como elemento contributivo para o seu DP. Isto porque, ao compreender a essência das experiências vividas, sob as lentes dos sujeitos que participaram diretamente da OAs, busca-se conjugar esse conhecimento à implementação de práticas supervisivas que favoreçam uma escola aprendiz, colaborativa e reflexiva para o DPD, fundamentada em uma “(...) abordagem de formação que atribui aos profissionais a capacidade de pensarem a sua prática e de construir e reconstruir o seu conhecimento a partir do seu campo de acção” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 132).

Para seguir este foco de investigação, o estudo apresenta-se intitulado “**Um estudo fenomenológico sobre a observação de aulas no contexto de uma Escola de Português como Língua de Herança**”. Este título traduz a metodologia que orientou a investigação qualitativa do fenómeno, o objeto de estudo no contexto da organização escolar, em busca de conhecimento empírico e estruturado de uma realidade vivenciada e percebida pelos sujeitos que participaram

intimamente das práticas de OAs, compartilharam a sua voz e deram sentido às questões de investigação que orientaram o presente estudo (Amado, 2014).

1.4 Questões de investigação e objetivos gerais

O estudo desenvolvido no âmbito do tema **Supervisão Pedagógica** e o **Desenvolvimento Profissional Docente**, ao destacar a “tónica sobre o ‘individual’ e sobre a ‘experiência subjetiva’ referentes a um dado fenómeno (Coutinho, 2014), tem como objetivos conhecer as práticas e os significados das práticas de OAs para os gestores e docentes e a sua relação com o DPD em SP, bem como construir caminhos de melhorias e inovação dessas práticas.

Estes objetivos são orientados pela pergunta de partida e condutora da pesquisa: “Qual o contributo das práticas de OAs para o DPD a partir das experiências dos professores e gestores de uma escola comunitária de português como língua de herança?”. Como subquestões, procurou-se investigar: (a) “Como a escola está planeando e implementando a OAs?”; (b) “Como os participantes percebem o impacto da OAs no DPD?”; e (c) “Que modelo de OAs por pares poderá ser delineado para esta escola como estratégia de SP para a formação docente inicial e contínua?” Sob o olhar e a voz de professores e gestores, busca-se a revelação em profundidade dos significados atribuídos às práticas de observação de aula e da percepção dos atores educativos quanto à sua implicação no DP. Mas, qual seria a pertinência do estudo?

1.5 Fundamentação da pertinência do estudo

A formação de professores é um dos inúmeros desafios encontrados na Escola X. De acordo com a literatura pesquisada (Compton, 2001; Costa & Silva, 2020; Liu et al., 2011; Silva & Costa, 2018), em adaptação à realidade da escola, este ponto de fragilidade deve-se, em especial, aos seguintes fatores:

- (a) alta rotatividade de professores e à demanda constante de formação inicial e contínua;
- (b) complexidade do ensino-aprendizagem em língua de herança, que trabalha a diversidade linguística e cultural dos aprendizes⁴ de herança a exigir um DP contínuo; e

⁴ Encontram-se na literatura de LH os termos “falantes”, “aprendentes” e “aprendizes” de herança. Apesar de não haver consenso quanto ao uso dos termos “falantes” e “aprendentes” de herança (Leeman, 2015), este último melhor

- (c) contexto particular da escola comunitária, em função dos recursos disponíveis (orçamento, espaço físico, recursos humanos, etc.), cronograma de treinamentos de professores, entre outros, que atendem a um balanço entre a necessidade e a possibilidade em dado momento da organização escolar.

Diante deste quadro multidimensional, torna-se essencial compreender o fenómeno da OAs sob a perspectiva dos atores educativos que a vivenciam ou vivenciaram, ainda que corresponda a um grão de areia a acolher as demandas da Escola X, revela-se como uma oportunidade de contribuição para o DPD.

Desta feita, a fundamentação da pertinência deste estudo reside, em primeiro lugar, na busca pela compreensão do fenómeno educativo em profundidade no contexto de língua de herança, cujo conhecimento poderá reverter em favor de mudanças nas práticas de OAs nesta escola como estratégia de SP para o DPD. Em segundo lugar, o desenvolvimento da pesquisa poderá incentivar a realização de outras práticas de investigação, científicas ou não científicas, a favorecer um ambiente orgânico e colaborativo de aprendizagens, voltado também para melhorias na Escola X e em seus processos educativos.

Como um terceiro ponto a favor deste estudo, a divulgação dos resultados poderá, em si mesmo, constituir “mais um factor indutor de mudanças”⁵ (Alarcão, 2009), a interligar a realidade vivenciada pela escola à necessidade de melhorias, em um processo de construção contínuo e reflexivo a impulsionar ações intencionalmente estruturadas. Em quarto lugar, a elaboração de um modelo sistematizado e fundamentado em práticas colaborativas de OAs entre pares poderá favorecer o contínuo DPD de forma consciente e participativa, atendendo às necessidades e especificidades da Escola X.

Para além disso, este modelo poderá ser adaptado em outras escolas de língua de herança de acordo com o seu contexto e necessidades, a impulsionar práticas supervisivas formativas que favoreçam

acolhe aqueles que não dominam a fala, mas apresentam algum nível de compreensão em LH e identidade com a língua e cultura de herança. Quanto à escolha dos termos “aprendentes” ou “aprendizes”, a literatura produzida nos Estados Unidos tem favorecido o uso do termo “aprendizes” de herança, como o usado em Costa & Silva (2020), ao invés de “aprendentes”, que é mais usado na Europa (termo encontrado em Ferreira et al., 2020). Assim, este trabalho seguirá com o termo “aprendizes” de herança.

⁵ Neste ponto referencio as palavras da educadora Isabel Alarcão, em sua palestra sobre as mudanças ocorridas na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA), no contexto de uma nova abrangência de práticas formativas e supervisivas, voltadas para uma escola reflexiva.

o DPD. E, por fim, este estudo poderá amparar novos estudos em diversas escolas de língua de herança a fomentar o DPD por meio da OAs.

Diante do exposto, conjugado à necessidade existente na formação de professores em escolas comunitárias de língua de herança (Costa & Silva, 2020; Gonçalves, 2019; Silva & Costa, 2018) e à escassez de estudos voltados especificamente para o contexto de escolas comunitárias de língua de herança quanto ao fenómeno da OAs, mister orientar esforços para uma investigação nesta área.

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A revisão da literatura pertinente fundamentou-se em pesquisas e escolhas seletivas de livros, artigos e manuscritos relevantes nas áreas de LH, DPD, e OAs em contexto de SP. Em especial, mas não exclusivamente, as bases de dados online ERIC, Repositório Aberto da UAb, Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), B-On, JSTOR tiveram um papel relevante na busca de artigos e manuscritos. A pesquisa teve como ferramentas os operadores Booleanos e as palavras-chave contidas no resumo.

A partir do corpo de textos analisados, os resultados evidenciaram uma escassez quanto à investigação das experiências e percepções de professores **de escolas comunitárias de língua de herança** com enfoque na **OAs** como estratégia **formativa** de SP com potencial para o DPD (e.g. Bastos & Prazeres, 2020).

Com o objetivo de apresentar o estado de arte, seguiu-se o formato narrativo, por meio de análise crítica e síntese dos conceitos a orientar o percurso deste trabalho (Danson & Arshad, 2014).

2.1 As especificidades e os desafios no universo de língua de herança

Ao abordarmos o contexto da Escola X, é importante conhecermos, inicialmente, o conceito de **língua herança (LH)**, fundamentado em um mosaico de especificidades que vão orientar as ações formativas específicas e contextualizadas. Assim, para fins deste estudo e sem a pretensão de reduzir a importância de outras dimensões também relevantes, compartilharemos neste tópico o conceito de LH (Valdés, 2000, citado por Carreira, 2004; Kagan & Dillon, 2008; Polinsky & Kagan, 2007). Em seguida, falaremos sobre a heterogeneidade linguística e cultural dos alunos que participam de programas educativo-culturais de LH (Valdés, 2005). E, na sequência, a relevância da formação inicial e continuada de professores moldada e direcionada para o ensino-aprendizagem de LH (Costa & Silva, 2020; Liu et al., 2011; Silva & Costa, 2018). A partir dessa visão, podemos melhor compreender alguns dos desafios encontrados nessas escolas em geral com impacto na formação de professores e, mais especificamente, na Escola X, cujo contexto, descrevemos em seguida.

No que tange ao conceito de LH, a literatura aponta conceitos que se complementam e são interligados, a demonstrar a sua construção dinâmica em sintonia com o aumento dos estudos e

das pesquisas na área. Neste sentido, Fishman (2001), ao abordar a importância de preservação e manutenção das línguas de herança, apresenta uma visão mais expandida de LH. Sob esta lente, a conexão pessoal do indivíduo com a LH, ainda que não estejam presentes as competências linguísticas comunicativas, já se enquadra neste conceito.

No entanto, para fins desta dissertação, tendo em vista o contexto de ensino formal da Escola X e, por conseguinte, a sua relevância para os educadores de LH, a sua compreensão fundamenta-se em Valdés (2000a e 2000b, citado por Valdés, 2001), a servir de luz e base para os estudos em LH seguintes, como por exemplo, Carreira (2004), Polinsky e Kagan (2007) e Kagan e Dillon (2008), entre outros. De acordo com Valdés (*idem*), LH é a língua falada no ambiente doméstico de desenvolvimento da criança, que não o inglês (no caso dos Estados Unidos). Neste ambiente, a criança pelo menos compreende a LH e é considerada bilíngue com diferentes habilidades comunicacionais tanto na LH, quanto no inglês. Em adição, Montrul (2023) pontua que a aquisição da LH ocorre em contextos bilíngues ou multilíngues, em que a LH é a língua minoritária, considerada em seu contexto sociopolítico.

Estes conceitos, ainda que partilhados brevemente, revelam em sua essência a transmissão do repertório cultural e linguístico de imigrantes⁶ aos seus descendentes. A LH, assim, inicia-se no seio da família, e a sua aquisição ocorre como primeira língua, antes da exposição da criança à língua majoritária (no caso o inglês) ou simultaneamente a ela (*idem*). No contexto de LH, esta aquisição é enriquecida por laços de afetividade e pertencimento à língua e à cultura de herança, e é dependente da motivação daqueles que são expostos à uma língua falada em casa distinta da praticada no país de imigração, quer seja, a língua majoritária (Beaudrie et al., 2014).

Se considerarmos que cada família vem de um determinado tempo e espaço geográfico, e traz consigo as suas tradições, o seu repertório linguístico e cultural, já podemos acolher a ideia de diversidade do conteúdo com potencial a ser transmitido. Aliadas a essa primeira consideração, as ações de cada família para promover a transmissão desse conteúdo refletem a diversidade de exposição à LH em ambientes bilíngues ou multilíngues. Para além da transmissão, a aquisição da LH pelos filhos também passa pelo crivo da motivação mencionada em Beaudrie et al. (2014), a

⁶ No contexto da Escola X, em geral, são famílias que imigraram para os Estados Unidos e são compostas por um ou ambos os pais com nacionalidade brasileira.

refletir a conexão da criança com a língua e cultura de herança e a questão identitária. Assim como as duas primeiras considerações, há diversidade no processo de aquisição da LH.

A relevância de compreendermos a existência dessa diversidade de elementos na construção de LH em cada família deve-se à sua estreita ligação com o segundo fator, quer seja, a emergência de uma heterogeneidade de habilidades comunicacionais, que são observadas nas salas de aula das escolas comunitárias de LH. Como exemplos que retratam o espectro linguístico comunicacional dos aprendizes de herança, podemos observar alunos na mesma faixa etária, que conseguem compreender informações básicas, mas não conseguem se comunicar oralmente na LH. Há aqueles que apresentam um grau maior de compreensão e conseguem se comunicar razoavelmente na LH. Ou ainda, alunos que apresentam domínio quase nativo da comunicação oral, mas apresentam domínio da comunicação escrita em diferentes graus (Valdés, 2005). Conhecer essa heterogeneidade é importante para a contextualização do ensino-aprendizagem nas escolas comunitárias de LH, de forma que o percurso de aprendizagem seja significativo e atenda às necessidades linguísticas e identitárias dos alunos (Carreira, 2004).

Esta visão orienta-nos para o terceiro fator que merece um olhar bem cuidadoso, quer seja, o acolhimento da heterogeneidade linguística e cultural de aprendizes de LH para a formação de professores de LH. Isto porque esta realidade revela uma dimensão específica do ensino-aprendizagem em escolas comunitárias de LH, com implicações profundas na formação inicial e contínua de educadores, a envolver, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma abordagem educativo-pedagógica também específica e relevante (Liu et al., 2011; Silva & Costa, 2018; Costa & Silva, 2020).

É neste sentido que a Escola X oferece oportunidades de formação inicial, realizada em preparo para o início das aulas do semestre, e como formação contínua de professores, traduzida em reuniões mensais. Outrossim, por meio da OAs, acolhe as necessidades de aprendizagem de habilidades e competências específicas em PLH em estreita conexão com a prática docente.

No entanto, ao adentrarmos na questão dos desafios encontrados nas escolas comunitárias de LH, podemos destacar que, dentre outros⁷ (Liu et al. 2011), as mudanças nos quadros de professores,

⁷As escolas comunitárias de LH, estabelecidas nos Estados Unidos, apresentam desafios vários e impactantes, como por exemplo: conseguir apoio financeiro; conseguir apoio da comunidade; desenvolver currículo e materiais específicos para LH; contratar e treinar professores; promover um ensino-aprendizagem que acolha efetivamente a

evidenciadas pela necessidade reiterada de recrutamento de professores, provocam uma demanda constante de formação de seus profissionais docentes. Se, por um lado, é marcante a necessidade de oportunidades de DP específicas para o ensino-aprendizagem de LH, é importante que essas oportunidades não sejam apenas pontuais e desprovidas de conexão com a realidade e contexto de sala de aula, mas contínuas ao longo do tempo e fundamentadas nas necessidades expressas dos professores, que vão surgindo em suas práticas pedagógicas (Costa & Silva, 2020; Silva & Costa, 2018).

Tendo em vista que a Escola X apresenta um contexto que lhe é próprio, as formações iniciais e contínuas de professores de PLH na Escola X assumem uma posição estratégica para a implementação de seu programa educativo-cultural estruturado, orientado para reconhecer e amparar a diversidade e as especificidades intimamente relacionadas ao contexto de PLH em suas especificidades. Neste contexto, surge a OAs como uma estratégia de SP com potencial formativo e voltado para o DPD (Alarcão, 2020; Amaral et al., 1996).

É com este olhar que a organização escolar em questão vem desenvolvendo práticas de OAs, na tentativa de fomentar uma discussão reflexiva sobre as práticas docentes a nível de SP vertical e, assim promover o DPD. No entanto, as reflexões provocadas pela OAs são partilhadas com os professores, que participam do processo de OAs como observados, de forma que recebem o produto acabado, o *feedback* unidirecional partilhado em Alarcão e Canha (2013), comunicado pelo gestor educativo. É neste momento, o de recebimento de *feedback*, que se abre a oportunidade para que o professor ofereça uma resposta ao *feedback*, com suas percepções, mas desprovido de um hiato temporal que favoreça possíveis reflexões para discussão mais aprofundada em outro momento.

Esta estrutura vertical de OAs implementada como estratégia da SP demonstra refletir um distanciamento entre o observador e observado, bem como possíveis fragilidades no encontro das expectativas de ambos. Neste sentido, há a necessidade de investigação das experiências e percepções de gestores educativos e docentes em relação às práticas de (OAs) experienciadas como estratégia formativa da SP com potencial para o DPD. Para além desse conhecimento, importa

heterogeneidade de níveis de proficiência entre os alunos, bem como a sua história e vínculo com a língua e cultura de herança; oferta e tempo de instrução, entre outros (Liu et al., 2011). Esses desafios também são encontrados em outras áreas geográficas (Gonçalves et al., 2020).

também confrontá-las com uma abordagem que venha atender ao professor e à comunidade educativa de PLH, de forma contínua e participativa, a impulsioná-los no sentido de melhorias e transformação de suas práticas docentes.

2.2 Desenvolvimento profissional docente e supervisão pedagógica

“Acho que foi assim que aprendi supervisão: na interação com as várias tarefas de fazer supervisão e coordenar atividades supervisivas em contextos diversificados. Mas também na interação comigo própria e nas interações que com os outros fui estabelecendo: os práticos e os teóricos da supervisão, os formandos e os seus alunos, os críticos e os descrentes.” (Alarcão, 2020, p. 16)

O DPD em contexto de SP é um processo desejado em uma organização escolar para que as práticas educativo-pedagógicas sejam aprimoradas e promovam, como finalidade última, o sucesso do ensino-aprendizagem. No entanto, cada entidade escolar tem a sua identidade e a sua organização, e cada sala de aula tem um contexto que lhe é próprio, a abrir caminhos de aprendizagem e melhorias para o professor em sua prática docente.

Neste sentido, a SP fundamenta-se na facilitação da construção de uma ponte entre os agentes educativos e suas atividades profissionais, a facilitar um olhar para o lado humano e o profissional, orientada para um determinado contexto educativo-social. Esta ponte tem o potencial para estreitar a relação entre a supervisão e o DP em sintonia com o tempo e o espaço de sua realidade e de seu contexto educativo, que sofre influências decorrentes das constantes mudanças e transformações experienciadas no seio da sociedade (Alarcão, 2020).

A orientar os caminhos do DP, como um breve histórico, Monteiro e Mourão (2017) partilham que, inicialmente, as organizações em diversas áreas, incluindo a Educação, investiam no DP como um modelo a transformar as qualificações profissionais voltadas para um mercado cada vez mais competitivo. Mas, com o evoluir dos tempos, o foco do DP direcionou-se para a ideia de um processo contínuo de desenvolvimento de conhecimentos e competências para alcançar determinados objetivos, e que se revela em ações/oportunidades formais e informais de aprendizagem no contexto do exercício de uma profissão.

Afirmam, ainda, que estas aprendizagens, interligadas às dimensões cognitiva, behaviorista e emocional, têm como enfoque a melhoria da profissionalidade⁸, enquanto experienciada em campo, e dependem de fatores intrínsecos ao profissional, como por exemplo, o que o motiva, que atitudes e valores o definem, entre outros. Da mesma forma, dependem de fatores extrínsecos, referentes ao apoio e às oportunidades de aprendizagens que a organização coloca à disposição dos seus profissionais (*idem*). Este conjunto de fatores já oferece indícios sobre as diversas dimensões que influenciam o DP.

Assim, estas aprendizagens revelam-se como um processo contínuo de aquisição de saberes e competências, a culminar com a sua aplicação na prática. Este processo alinha-se com as oportunidades de DPD, tendo em vista estar intimamente relacionada ao contexto de trabalho em que o professor exerce as suas atividades educativo-pedagógicas. Este contexto como ponto de partida para as ações de supervisão e DPD refletem as experiências de situações previsíveis e imprevisíveis que acontecem no fazer docente, a ensinar as aprendizagens situadas (Huet & Casanova, 2021).

Estas considerações, alinhadas à função formativa de supervisão, promovem um caminhar para uma prática mais democrática e participativa. Isto porque abarca um modelo de supervisão voltado para a formação inicial e contínua com possibilidades de expandir para além da sala de aula e alcançar a organização como um todo (Alarcão & Canha, 2013).

Mas, o que é DPD, e qual é a sua relação com a **aprendizagem profissional (AP)** no contexto de SP? Para melhor compreender essas questões, abordaremos, primeiramente, o conceito de supervisão (e SP). Em seguida, a partir de três artigos, apontaremos os elementos do DP em contexto de supervisão, os conceitos de DP informal, implícito e formal. Na sequência, discorreremos sobre como ocorre a aprendizagem no ambiente de trabalho, e apontaremos os contributos desse conhecimento para o presente trabalho. A partir dessa análise, discorreremos sobre a OAs como estratégia supervisiva formativa fundamentada na literatura pertinente.

⁸ Segundo Lins et al. (2017), “A profissionalidade é definida como natureza elevada e racional dos saberes bem como a competência para utilizá-los no exercício profissional. Essas capacidades são desenvolvidas através da ação dos especialistas e da formação contínua promovendo o aperfeiçoamento das competências e a utilização de saberes racionais no exercício da profissão, possibilitando maior eficácia coletiva e individual”.

2.2.1 A supervisão: funções e possibilidades

A evolução do conceito de supervisão no tempo evidencia a adaptação dos processos supervisivos para realizar funções diversas, e revelam a complexidade de seu conceito. Isto porque, inicialmente, eram voltadas, em sua essência, para a inspeção, fiscalização, controle, avaliação e imposição, e passaram, com os novos contextos sociais, políticos, económicos, educativos, tecnológicos, entre outros, a incorporar funções primordiais de regulação, orientação e liderança, como reveladas em Gaspar, Seabra e Neves (2012). O que antes pendia para o papel de controle da supervisão, outra modalidade passa a despontar em uma linha mais formativa, com um olhar para a pessoa profissional, o ser humano em sua profissionalidade com potencial para desenvolver-se em seu contexto de trabalho (Alarcão & Canha, 2013).

No entanto, essas funções não se dissociam, ao contrário, continuam a fazer parte do conceito de supervisão, com uma visão diferenciada, em que a ênfase maior será para a sua vertente formativa (Alarcão & Canha, 2013), a ser moldada para o contexto da escola em sua realidade individualizada, e em sua relação com a comunidade educativa escolar, a sociedade em que está inserida e o mundo das mudanças e dos acontecimentos. Com este direcionamento, a supervisão volta-se para a práxis, fundamentada na promoção de uma comunidade educativa estruturada na colaboração, com efeitos na regulação das práticas educativo-pedagógicas, e direcionada à construção de aprendizagens entre os agentes educativos no sentido de uma aprendizagem ao longo da vida, em sua essência, como bem pontua Formosinho (2002).

A partir desse enfoque e para fins do presente trabalho, o conceito de supervisão aqui adotado, com potencial para o DPD, é o partilhado em Alarcão e Canha (2013, citado por Alarcão, 2020)⁹. Isto porque acolhe a conjugação de dimensões fundamentais ao DPD, como por exemplo, a interacional, a intencional, a atitudinal, a institucional e a reflexiva, no sentido de favorecer a formação de professores no ambiente de trabalho. Este olhar orienta o DP no contexto em que as práticas educativo-pedagógicas acontecem, atribuindo significado às experiências de DP no sentido de aprendizagens e melhorias dessas práticas (Huet & Casanova, 2021).

⁹ Segundo Alarcão e Canha (2013, p. 83, citado por Alarcão, 2020), supervisão é a “ação de acompanhamento e monitorização das atividades (profissionais, incluindo pré-profissionais, e institucionais) contextualizadas e realizadas por pessoas em desenvolvimento, tendo uma intencionalidade orientadora, formativa (...) transformadora, de natureza reflexiva e autonomizante assente em interações que, concretizadas em dinâmicas de realização e sustentadas por atitudes de abertura e corresponsabilização, se afirmam como instrumentos ao serviço do desenvolvimento”.

Esta visão formativa da supervisão alinha-se à construção de um ambiente colaborativo e de aprendizagem, em que há intencionalidade¹⁰ de compromisso e qualidade na facilitação do percurso de DP. Neste sentido, é importante que as ações e vivências interativas e partilhadas, dependentes das atitudes dos agentes educativos envolvidos, no sentido de acolher a supervisão como instrumento essencial para a concretização de um percurso contínuo de aprendizagem, voltem-se para processos formativos, inovadores e transformadores. Estes elementos, conjugados a caminhos de reflexão sobre as práticas profissionais, direcionam o DPD para uma abordagem mais democrática, como proposto em Alarcão (2020), por meio da facilitação ao invés de controle, de apropriação do processo de aprendizagem e desenvolvimento pelos próprios educadores, de colaboração experienciada nas interações profissionais (e pessoais). É esta abordagem sob o viés da “perspetiva crítico-emancipatória” que visa favorecer mecanismos internos ao agente educativo de construção de conhecimentos e competências (*idem*, p. 37). As dimensões podem ser visualizadas na **Figura 1**.

¹⁰ Entendemos que o conceito de intencionalidade partilhada em Alarcão e Canha (2013 citado por Alarcão, 2020) apresenta uma visão de compromisso e qualidade nas interações humanas, no contexto de supervisão pedagógica, direcionadas ao desenvolvimento profissional docente em contexto educativo. Neste sentido, Evans (2019) discorre sobre a intencionalidade para construir as nuances presentes no eixo contínuo das aprendizagens informal e formal, que acontecem no ambiente de trabalho, no dia a dia da profissão (informal), para além das iniciativas e oportunidades oferecidas de forma planeadas, estruturadas e definidas por conteúdo (formal).

Figura 1

Desenvolvimento profissional contínuo em contexto de supervisão pedagógica



Nota. Elaboração visual própria adaptada de Alarcão e Canha (2013, citado por Alarcão, 2020).

Se, por um lado, sabemos que direção seguir, a partir da compreensão da Supervisão em sua multidimensionalidade, por outro, é importante olharmos para a Supervisão como um processo também de aprendizagem e construção contínuas, no sentido de transformações da realidade em um dado contexto escolar, com reflexos no DP dos agentes educativos envolvidos (Alarcão & Tavares, 2003).

Neste sentido, e em complemento às dimensões apontadas, importante ressaltar que a supervisão pode ser desenvolvida estrategicamente em três diferentes modalidades de supervisão: a vertical (clássica); a horizontal (entre pares, mais democrática e participativa); e a auto-supervisão, a incentivar a autorreflexão e o autodesenvolvimento (Gaspar et al., 2012). No entanto, para que a supervisão vertical e/ou a horizontal alcancem os resultados pretendidos, ou seja, o DPD, a auto-supervisão deverá estar presente (Alarcão, 2020), a destacar a importância da agência e autonomia do professor em seu processo de aprendizagem e DPD.

Discorrer sobre essas modalidades de supervisão é relevante, pois aponta a possibilidade de existência de cenários distintos de supervisão, com diferentes graus de colaboração, de trabalho

colegiado, de gestão, de controle, aspetos que poderão manifestar-se em diferentes medidas, sob as modalidades partilhadas. É o caso da realidade da Escola X, que traduz uma supervisão mais clássica em relação à OAs como estratégia de SP, com potencial para abertura à uma abordagem mais horizontalizada a favorecer a OAs por pares, portanto permeada de interações mais democráticas voltadas para o DP no contexto da SP.

Mas, quais são os elementos do DP que facilitam a sua compreensão e conceituação, posicionando-o no contexto da SP?

2.2.2 Elementos do desenvolvimento profissional

“...o professor é alguém que precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais.” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 12)

Com objetivo de revelar um caminho para a conceituação de DP, com foco no DPD, e tendo em vista a sua complexidade, Flores (2021) aponta elementos que contribuem para a sua compreensão, a facilitar a sua operacionalização no âmbito da investigação. Para extrair esses elementos, a autora fundamenta-se nos trabalhos de Day (2001, 2004, 2017), Kennedy (2005, 2014), Sachs (2009, 2016) e Evans (2008, 2011, 2019), entre outros, voltados para o DP e a aprendizagem dos professores.

Argumenta, inicialmente, que a construção mais sólida do profissionalismo docente se ampara no valor atribuído à profissão em si e no trabalho colegiado de construção social de conhecimento profissional em contexto de SP, tanto para a formação inicial quanto a contínua, a serviço da formação ou da avaliação. Em seguida, discorre sobre o conceito de DP, afirmando ser este bastante debatido em função dos diversos elementos a serem considerados para a sua compreensão, quer sejam: (1) formalidade ou informalidade das oportunidades profissionais e pessoais de DP; (2) relevância das oportunidades; (3) estratégias envolvidas e apoios para a sua operacionalização; (4) grau de participação dos professores (motivação, compromisso, atitude, crenças); (5) comprometimento com finalidades morais, sociais e éticas em contexto (práticas pedagógicas, escola, profissão docente); (6) sujeição a discursos dominantes e/ou favorecimento de práticas de transformação; e, (7) tipos e natureza das interações.

Destaca, ainda, uma abordagem mais holística de DP, a considerar as dimensões funcional e atitudinal dos docentes, fundamentadas no saber, na forma como adquirem novos conhecimentos,

no fazer e nos resultados alcançados, e no pensar e no sentir interligados à vivência das práticas pedagógicas (Evans, 2008, citado por Flores, 2021). Essa visão multidimensional (ver **Figura 2**) revela a complexidade do DP, que deverá ser considerada no contexto do profissionalismo docente, a integrar o pessoal e o profissional para melhor oferecer as oportunidades de DP, seja em contextos formais ou informais.

Figura 2

Abordagem holística de desenvolvimento profissional



Nota. Elaboração visual própria adaptada de Flores (2021).

A partir desse ponto, partilha modelos de DP fundamentados em lógicas distintas, que permitem uma reflexão sobre o DP. Neste sentido, estaria o DP focado na transmissão instrumental, bidirecional (*coaching* ou *mentoring*) ou colegial de saberes (comunidade de prática de Kennedy, 2005, citado por Flores, 2021)? Quais são as características desses modelos de DP? Segundo este

artigo, fundamentado em vários autores, os modelos apresentam elementos que lhes são próprios e construídos a partir das intencionalidades que os fundamentam.

Por este ângulo, **os modelos que seguem uma lógica instrumental** são aqueles mais tradicionais, apoiam uma estrutura de transmissão do saber de cima para baixo, do formador especialista para o professor em recepção passiva do saber, do Governo para as escolas, a favorecer um distanciamento do contexto educativo e da realidade escolar, com evidentes funções de controle e regulação, bem como funções avaliativas de desempenho. Assim, nesses modelos, a relevância do DP está atrelada às constantes atualizações das políticas educativas, às necessidades de multiplicar as novas práticas como um produto acabado, padronizado, para consumo imediato, e ao preenchimento de lacunas, quando o docente precisa adquirir conhecimentos e competências específicas em função dos avanços tecnológicos e das ciências, por exemplo, sem espaço para a prática reflexiva e fundamentada nas dimensões sociais e morais do processo de ensino-aprendizagem. Se nestes modelos o professor tem um papel recetivo na construção de conhecimentos e competências, em sala de aula, a dinâmica não será diferente em sua interação com os seus alunos (Day 2001, 2017; Sachs, 2009; Evetts, 2009; Kennedy, 2005, 2014, citado por Flores, 2021).

Já nos **modelos bidirecionais**, voltados para o DP em contexto supervisivo, a formação do professor iniciante ou experiente, ocorre de forma direta e individualizada com o mentor ou *coach*, que poderá assumir uma posição hierárquica ou colegiada. O modelo *mentoring* destina-se à preparação do professor principiante, no início de sua atividade profissional, por um formador (o mentor) mais experiente, com o intuito de desenvolver conhecimentos e competências gerais e necessárias à sua prática profissional. Todavia, o modelo *coaching* converge para o desenvolvimento formativo do professor experiente, no sentido de orientações e suportes pontuais, voltados para fragilidades específicas emergentes de sua prática docente. No entanto, há que se considerar a intencionalidade por trás do *mentoring* ou do *coaching*, pois ambos poderão ter um direcionamento para uma abordagem transmissiva, hierárquica, conformista, como acima partilhada, ou favorecer momentos formativos focados no contexto educativo e com abertura para a criatividade e flexibilidade na construção colegiada de conhecimentos, mais democrática e fundamentada na perspectiva transformadora. O DP dependerá, para além da intencionalidade hierárquica ou democrática, este último no sentido de uma formação mais reflexiva e dialógica

sobre as práticas no processo de construção de conhecimento pelos pares. Também estará sujeito às interações de qualidade e compromissadas entre o mentor ou *coach* e o professor iniciante ou experiente, o que implica a agência e a determinação de ambos em contribuir ativamente para o DP (Smith, 1991; Day 2017; Rhodes & Beneicke, 2002; Sachs, 2009; Evetts, 2009; Wills et al., 2009; Evans, 2008, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012; Kennedy, 2005, 2014, citado por Flores, 2021).

Finalmente, no grupo de **modelos fundamentados na colaboração e orientados para a indagação**, a aprendizagem partilhada decorre, de um modo geral, da interação participativa entre três ou mais colegas, de um ou mais contextos educativos, a fomentar o desenvolvimento de projetos colaborativos, dentre eles a OAs e os projetos de investigação. Esse conjunto de elementos favorece o DPD, a depender, no entanto, da consistência e do compromisso das interações formativas, bem como da intencionalidade nuclear dessas interações. Isto porque, apesar da teoria, o DP poderá dar continuidade a práticas revestidas de um viés mais hierarquizado e instrumental; ou o DP será transformador no sentido de desenvolvimento de comunidades de práticas como apontado em Kennedy (2005, citado por Flores, 2021), para uma maior independência e agência na construção de conhecimentos e competências por parte dos professores, a culminar com práticas investigativas (Day 2017; Sachs, 2003, 2009; Evans, 2008; Witty, 2008; Kennedy, 2005, citado por Flores, 2021).

Em síntese, o artigo pontua a importância de identificar-se os fundamentos das práticas de DP, se estão sujeitas a um maior controle, no sentido de um processo de aprendizagem acrítica, ou se estão mais orientadas para a aprendizagem criativa, construída socialmente e mais democrática, com potencial de transformação. É neste último ambiente que o professor terá condições para refletir sobre a sua AP situada em um determinado contexto com potencial de mudanças e aproximar a investigação da prática educativo-pedagógica.

Ao partilhar os elementos que permitem compreender com mais propriedade os possíveis modelos de DP, Flores (2021) abre caminhos de fortalecimento da relação entre o profissionalismo docente, o DP e a aprendizagem experienciada em campo, que apontam para uma abordagem mais holística do DP, orientada para atender às várias dimensões do professor como ser humano, no exercício de sua profissionalidade docente. Este parece ser o seu maior objetivo, para além de reforçar a necessidade de estudos empíricos voltados para conhecer os efeitos do DP sobre a AP, com atenção

especial para as oportunidades informais de DP, uma área bastante carente de investigação científica.

No entanto, apesar de apontar os elementos que possam facilitar a compreensão do DP e possíveis modelos, deixa em aberto o conceito de DP, ao que parece, propositadamente, para que este seja revelado consoante a realidade e o contexto da organização escolar, das práticas educativas e da profissionalidade docente. Este cenário vai ao encontro de Huet (2024), que regista a relevância da capacidade docente para, conscientemente, revelar as suas necessidades e dispor-se a aprender, inovar e partilhar o fazer docente com seus pares, no sentido de aproximar a teoria da prática, e seus elementos culturais, por meio de interações significativas de aprendizagem.

Com este enfoque, o DP aproxima-se do conceito de supervisão proposto em Alarcão e Canha (2013, citado por Alarcão, 2020), e que é adotado para fins deste trabalho, tendo em vista a relevância das atividades realizadas em contexto educativo, com um olhar para o profissional, como fundamentos direcionadores da prática supervisiva e orientada para o DPD.

2.2.3 Aprendizagem informal, implícita e formal

Com o objetivo de conhecer com mais propriedade as nuances sobre o DP informal e o implícito, bem como as distinções entre informal e formal, Evans (2019), discorre sobre a necessidade de investigação do DP informal/implícito dada a sua escassez na literatura científica, com vistas ao avanço de conhecimentos nessa área. Para tanto, oferece caminhos conceituais sobre a profissionalidade docente, equipara o conceito de DP ao de AP, e partilha a sua dimensão informal e implícita a partir de vasta fundamentação na literatura pertinente, como por exemplo, Evans (2004, 2007, 2014), Evetts (2013), Eraut (2004, 2007), Reber (1989), entre outros, apoiados em três mini-casos extraídos de entrevistas com profissionais da área de Educação, realizadas para fins de investigação empírica.

Como pontos de partida, e de forma bem consistente, Evans (2019) discorre sobre o DP e a AP docente como conceitos estreitamente correlacionados, de forma a utilizá-los como termos sinônimos. Destaca, ainda, que a profissionalidade docente deve ser considerada para fins de conceituação de DP dentro de uma abordagem mais abrangente, a configurar um caminho de aprimoramento da profissionalidade docente a transcender o caráter da transitoriedade no sentido de permanência. Neste sentido, regista que o DP pode ocorrer em qualquer um de seus

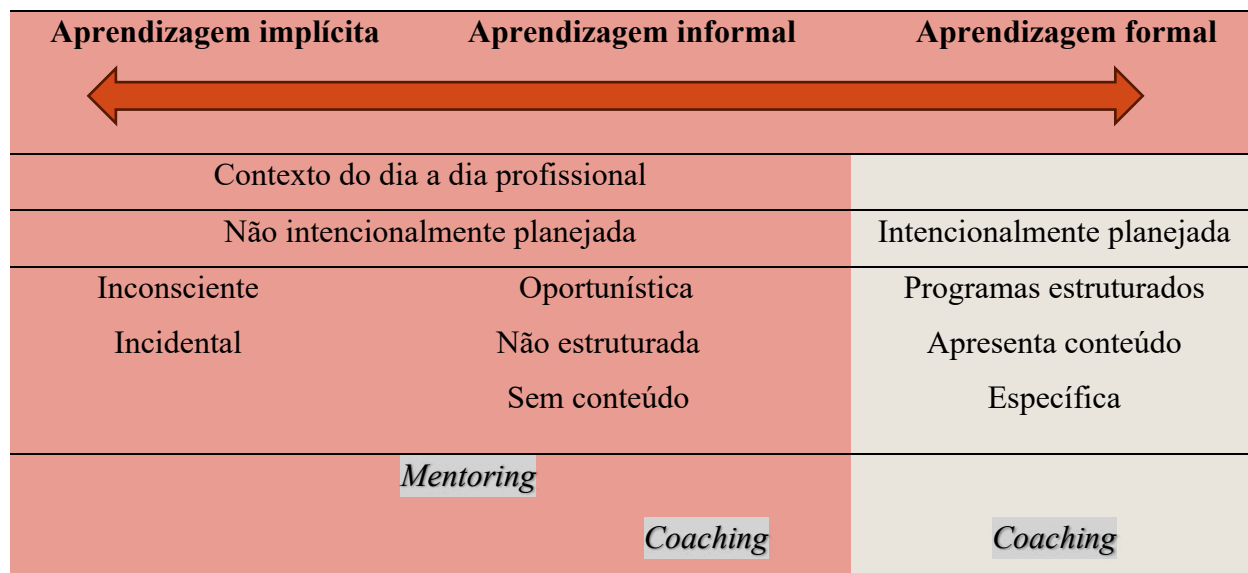
componentes: comportamentos, atitudes e capacidade intelectual. Para além dos seus componentes, essa transcendência pode ocorrer em qualquer uma das **onze dimensões** propostas em Evans (2019), que expressam a aprendizagem relacionada à percepção, ao procedimento, ao processo, à motivação, à epistemologia, à produção, à avaliação, à abrangência, à racionalização, à análise e às competências. Este entendimento multidimensional reflete a importância de se considerar o DP voltado para o profissional docente como anteriormente apontado em Flores (2021), e que segue a linha de Evans (2008, 2011, 2019).

Para compreender o DP informal (não estruturado, sem programa/sem conteúdo) e implícito (inconsciente, incidental), Evans partilha dois pontos relevantes. O primeiro diz respeito à aprendizagem em campo, ou “aprendizagem situada” (Lave and Wenger, 1991; Sawyer 2002; Hoekstra et al. 2007, 2009, citado por Evans, 2019), ou seja, aquela que ocorre a partir de diversas interações no ambiente e contexto do trabalho docente, de suas práticas educativas, e apresenta natureza informal ou implícita. O segundo reflete um conceito mais flexível de DP implícito, com origem na conceituação de Reber (1989, citado por Evans, 2019), de forma que, ainda que a aprendizagem tenha ocorrido de forma inconsciente e incidental, o docente, em algum momento *a posteriori* tem a percepção de melhoria ou de novas aprendizagens. Isto ocorre em pelo menos uma das dimensões e componentes da profissionalidade docente, e está relacionado a um determinado evento vinculado à sua prática profissional. Esta é a base para a interpretação dos mini-casos relatados pelos profissionais em seu artigo.

Com o objetivo de clarificar conceitos e pontuar o lugar da aprendizagem implícita, Evans caminha em favor ao que preceitua Eraut (2004, citado por Evans 2019), que apresenta uma visão não dicotômica das aprendizagens formais e informais, mas como elementos presentes em um eixo horizontal fluido e contínuo, com dois extremos: o implícito e o formal. Neste eixo, a aprendizagem informal poderá revelar-se de diversas formas, sendo a aprendizagem implícita uma delas e presente no ponto extremo da informalidade (ver **Figura 3**). Ainda na linha de Eraut (*idem*), a aprendizagem informal não implícita é marcada pela importância do aprender com outras pessoas, a partir de suas interações, experiências e partilhas de conhecimentos, e requer a vontade e determinação dos profissionais para que isso aconteça. Como exemplos, cita o *mentoring* a se posicionar no meio do eixo contínuo, marcado pela aprendizagem informal, enquanto o *coaching* caminha para a aprendizagem formal (*idem*).

Figura 3

Eixo Contínuo de Aprendizagens



Nota. Elaboração visual própria adaptada de Eraut (2004, citado por Evans 2019).

No entanto, segundo a autora, no caso da aprendizagem informal (incluindo a implícita), há fragilidades quanto à interpretação de dados fundamentados na memória dos participantes, ao que a autora reforça a importância de investigar-se o DP informal e implícito por outros métodos, como a etnografia. Ainda assim, apesar das fragilidades quanto ao uso de entrevistas e questionários para a pesquisa de DP informal e implícito, não há como deixar de considerar que estes ainda oferecem meios para uma investigação em campo a partir das experiências vividas pelos docentes sobre o quê, como, onde e quando a aprendizagem informal e implícita acontece.

Por fim, partilha perguntas que poderão orientar o pensar e o decidir sobre o DP no contexto de SP, em uma dada organização escolar, dado a relevância de se compreender a que propósitos o DP serve; quem tem autoridade para decidi-lo; qual é a perspectiva e sentido do DP; como planear a sua organização; e quais são os efeitos observados. A estas questões, acrescentam-se outras: como promover as práticas de DP como parte da cultura de aprimoramento e melhoria das práticas educativo-pedagógicas no seio da organização escolar? E, mais especificamente, como promover práticas de OAs como estratégia de SP voltada para o DP como parte da cultura de aprimoramento e melhoria das práticas educativo-pedagógicas no seio da Escola X?

2.2.4 Como ocorre a aprendizagem no ambiente de trabalho

Com foco no DP interrelacionado à aprendizagem situada, Huet e Casanova (2021) permitem um olhar aprofundado sobre o DP no Ensino Superior para entender como ocorre a aprendizagem de orientadores de doutorado em contexto de orientação de doutorandos, a partir de um estudo sistemático de artigos científicos (empíricos e conceituais), fundamentado nas teorias de aprendizagem do adulto e da aprendizagem em ambiente de trabalho, bem como no exercício da profissionalidade docente.

O artigo inicialmente aponta a complexidade da orientação/supervisão de doutorandos em função de diversos fatores relacionados ao contexto em que se verifica, às individualidades das partes envolvidas (personalidade, conhecimentos, competências), e à cultura da organização escolar, entre outros. Em seguida, revela que a maior parte da AP ocorre no ambiente de trabalho e no exercício da profissão. Destaca, ainda, o impacto das aprendizagens formais e informais no DP, mas adverte que pouco se sabe sobre como ocorre a AP informal em sua vertente implícita, em função da dificuldade de partilha de experiências de aprendizagem que se encontram no espectro da inconsciência do profissional.

Ao analisar os modelos de supervisão encontrados na literatura, a partir dos três tipos de aprendizagem identificados em Mezirow (1981, citado por Huet & Casanova, 2021), quer sejam, instrumental, dialógica e auto-reflexiva, o artigo segue o entendimento de que estes tipos de aprendizagem não são facilmente separáveis, mas devem ser objeto de análise nas atividades de DP experienciadas, sejam elas formais ou informais. Para tanto, é importante que as atividades de DP sejam significativas, isto é, voltadas para as práticas docentes e contextualizadas ao campo de trabalho profissional, de forma a direcionar o profissional para uma aprendizagem crítica, reflexiva, dialógica e holística, fundamentada na literatura científica e em comunidades de prática (Evans, 2019; Halse & Malfroy, 2010; Lave & Wenger, 1991; Mezirow, 1985; Sawyer, 2002; Schön, 1983, citado por Huet & Casanova, 2021).

Como recomendações finais, partilha um modelo eclético, cuja releitura se encontra na **Figura 4**, para um programa de supervisão de orientadores de doutorado com oportunidades formais e informais de DP e AP, reforçando a importância da contextualização e dos fatores que os influenciam.

Figura 4

Modelo eclético de desenvolvimento profissional



Nota. Elaboração visual própria adaptada de Huet e Casanova (2021).

Desta forma, o artigo oferece caminhos de aprendizagem formal e informal a partir de DP no contexto de supervisão/orientação de doutorado. Conhecer como a aprendizagem ocorre, permite que a organização educacional ofereça oportunidades de DP que possam aproximar a teoria da prática, em busca de aperfeiçoamento profissional com reflexos na prática docente, neste caso, do supervisor/orientador de doutorado, e que também podem ser traduzidas em possibilidades reais de adaptação e implementação em outros contextos.

2.2.5 Contributos para a investigação

Como síntese, os três artigos apontam que o DP docente apresenta uma relação muito estreita com a aprendizagem profissional, reforçando a importância de se conhecer uma abordagem mais

holística do DP no contexto de supervisão, ou seja, a que considera o profissional, a profissionalismo docente, a organização e cultura escolar, as oportunidades de DP (formal e informal) e os tipos de aprendizagem que podem ocorrer no exercício da profissão. Este conhecimento favorece a sua adaptação e implementação a uma determinada organização escolar para fins de investigação.

Se, por um lado, há mais pesquisas direcionadas para o DP formal, por outro, mister se faz conhecer o impacto do DP informal na AP e, por conseguinte, nas práticas pedagógicas dos professores. Orientando esse pensamento para a OAs, no contexto de supervisão e DPD, a depender de sua estruturação e conteúdo ou ausência desses elementos, espera-se que a revelação de situações de aprendizagem ocorra por meio de entrevistas individuais e em grupos focais, que fazem parte do estudo fenomenológico a ser desenvolvido, e que serão analisadas e interpretadas para responder às questões de investigação. A expectativa é que a percepção de melhorias nas práticas docentes possam ser partilhadas pelos entrevistados, de forma que o DP se manifeste como uma mudança para algo melhor (Evans, 2019).

2.3 Observação de aulas como estratégia formativa da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional docente

É na sala de aula que a práxis dá vida à teoria, a constituir “o ponto de partida para o DP do professor, procurando-se que ele tenha mais controlo sobre os seus próprios processos instrucionais” (Amaral et al., 1996, p.109). Esse controle caminha para a compreensão das práticas educativo-pedagógicas experienciadas por meio da reflexão sobre elas, de forma a aplicar o produto desta reflexão em novas práticas, em um ciclo de aprendizagem e melhoria a partir de ações intencionais e informadas.

Nesta mesma linha, O’Leary (2020) aponta que este ciclo de reflexão sobre a prática favorece o DPD em um contexto de significados e de resinificação de suas práticas, por meio de situações de ensino-aprendizagem, reflexões e ações no planeamento seguinte. No entanto, refletir sem que haja uma ação subsequente, acaba por não produzir as transformações desejadas, a constituir apenas um processo de “ativismo” que fica embebido na própria pessoa, sem implicações para o seu contexto educativo-pedagógico (Freire, 1972; Bartlett, 1990, citado por O’Leary, 2020).

Assim, o fazer educativo fundamenta-se nessas reflexões, a provocar mudanças reais e significativas, bem como novas reflexões a serem aplicadas na prática.

No entanto, para além da reflexão **sobre** as práticas docentes, que ocorrem após elas terem sido implementadas, há também a reflexão no momento em que elas ocorrem, ou seja, **na** ação. A conexão entre a reflexão **na** ação e **sobre a** ação educativo-pedagógica melhor traduz-se nas palavras de Hargreaves e Fullan (2012, p. 98, citado por O’Leary, 2020), que assim afirmam, “entender corretamente a reflexão sobre a ação permite que você comece a refletir na ação de forma mais eficaz também”¹¹ (p. 138, tradução da investigadora). Este entendimento revela-se, a título de exemplo, quando um professor em início de carreira ou um professor mais experiente que participam de um processo de supervisão bidirecional, é orientado por um mentor ou um *coach* a caminhar no sentido da aprendizagem e melhoria de suas práticas educativo-pedagógicas. Neste sentido, o processo reflexivo **sobre** as ações de ensino-aprendizagem, a que o professor, em sua agência e determinação, propõe-se a desenvolver em suas práticas educativo-pedagógicas, é integrado aos momentos de experiências de situações de ensino-aprendizagem enquanto elas ocorrem, a potencializar a sua efetividade.

Esta dinâmica de reflexão ampara a OAs como estratégia da SP com potencial para o DPD (Alarcão, 2020; Amaral et al., 1996). Isto porque reveste-se em um agir intencional, estruturado e direcionado à recolha de informações pontuais sobre determinadas situações e interações educativo-pedagógicas associadas às práticas docentes e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, no contexto de um ciclo de SP. A OAs pode ser utilizada para registrar enfoques distintos, como por exemplo, sujeitos (aluno ou professor), interações vivenciadas, ambientes e recursos pedagógicos (Alarcão & Tavares, 2003).

A análise dos registos realizados em um ciclo de OAs, acompanha um processo reflexivo, amparado por um conceito de SP “como processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 45). Neste contexto processual da supervisão, pontua-se a colaboração e a comunicação dialógica a favorecer um ambiente colegiado, que privilegia as discussões partilhadas de ideias, em suas diferentes perspetivas (Alarcão & Canha, 2013), no sentido de promoção de uma abordagem formativa de construção e reconstrução do conhecimento.

¹¹ No original em inglês: “*Get the reflection on action right and it enables you to start reflecting in action more effectively too*” (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 98, citado por O’Leary, 2020, p. 138).

A OAs, assim, juntamente à reflexão e ao diálogo, como apontado em Alarcão (2020), formam o alicerce da SP.

A expandir essas dimensões do processo reflexivo, encontra-se o conceito de reflexão crítica da prática docente, a permear a reflexão para além do professor em sua sala de aula, e interligá-la ao contexto educativo, social e político da organização escolar em que o professor é membro ativo e participante. Este elemento crítico da prática reflexiva docente, que se apresenta entrelaçado ao valor atribuído às práticas docentes, revela-se vinculado à uma visão mais abrangente em que o professor passa a analisar a sua prática de forma mais completa. Sob este ângulo, a prática criticamente reflexiva, de acordo com Brookfield (1995, p. 29-30, citado por O’Leary, 2020, 141), ocorre a partir de quatro perspectivas distintas e interconectadas, quer sejam, a do professor sobre as suas práticas; a dos alunos sobre as práticas educativo-pedagógicas que vivenciam; a do corpo colegial de educadores sobre as práticas implementadas; e a perspectiva da literatura sobre essas práticas. Neste sentido, o professor desenvolve a autorreflexão e a conscientização sobre as suas experiências vivenciadas em sala de aula, recebe o *feedback* dos seus alunos sobre o seu processo de aprendizagem, partilha as situações educativas e promove discussões com os seus pares sobre a prática docente, e busca na literatura a fundamentação teórica relacionada com o fazer docente. Estar aberto às percepções de outros atores sobre a sua prática como docente é um desafio. No entanto, a flexibilidade de experimentar com o novo e enfrentar riscos de forma objetiva é o que sustenta a OAs como um instrumento de DPD contínuo (O’Leary, 2020).

Esta visão mais orgânica está alinhada à perspectiva crítico-emancipatória de Alarcão (2020) com implicações na estratégia de OAs. Isto porque tem o potencial para favorecer a OAs e a reflexão dos professores sobre as suas práticas, de forma colaborativa por meio de uma discussão dialógica profissional, a impulsionar as suas energias para alcançar soluções às situações vivenciadas, no sentido de transformação para a construção de uma escola aprendiz. Este é um ambiente favorável à implementação da OAs entre pares (por pares, a pares, observação colaborativa, OAs em parceria) como uma estratégia supervisiva para a formação continuada de professores. Mas, o que é a OAs entre pares e porque utilizar esta ferramenta formativa?

Segundo O’Leary (2020), a promoção de um ambiente de discussão dialógica, profissional e colegiada, por meio de oportunidades intencionais de aprendizagem docente, crítica e reflexiva, é o elemento que favorece relações profissionais mais democráticas a guiar o DPD. Neste contexto,

a OAs apresenta-se como um instrumento a permear ações reflexivas e críticas sobre as práticas profissionais de docentes em vários níveis de experiência, com o objetivo de fomentar aprendizagens em contexto do trabalho docente. No entanto, para que a OAs possa servir de instrumento ao DP contínuo ou de apoio colegiado, algumas condições relatadas em Lawson (2011, p. 5, citado por O’Leary, 2020) precisam estar presentes, e que seguem adaptadas para fins deste trabalho: (a) o uso de “*peer coaching*” ou observação por pares, tendo em vista que promovem a redução do diferencial de poder entre observador e observado, e conseqüentemente, o estresse nas relações de OAs; (b) a valorização da observação como instrumento da aprendizagem e não como gestor de desempenho docente; (d) a ênfase no diálogo formativo ao invés da avaliação sumativa; (e) a aprendizagem recíproca, em um ambiente colaborativo e voltado para a co-construção do conhecimento; (f) a não conexão da OAs com a avaliação de desempenho, seja por atribuição de notas ou *ranking* entre o corpo docente; (g) a construção de um *feedback*, fundamentado em um processo de discussão dialógica, em que ambas as partes têm um papel ativo e sinérgico, a negociar um sentido para as situações educativo-pedagógicas vivenciadas.

Sob este prisma, a OAs entre pares apresenta-se como um processo partilhado entre o professor observador e o professor observado, a fomentar reflexões críticas e a construção conjunta de conhecimento, por meio de *feedback* dialógico, a favorecer aprendizagens tanto para o observador quando para o observado, com impacto em suas práticas e possíveis mudanças. Para além desses aspetos, a OAs entre pares tem potencial para incentivar o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, trabalhos em parceria, e de competências e aceitação para dar e receber *feedback* (Alarcão, 2020).

Este retrato da OAs entre pares é amparado por estudos que utilizam esta estratégia, em contextos educativos distintos (escolas de nível superior, ensino básico e secundário, e língua estrangeira), como estratégia de SP direcionada ao DPD, com resultados que indicam ser promissores ou apontam fragilidades, a orientar novos caminhos, como veremos adiante. No entanto, marcam a lacuna existente nos trabalhos de pesquisa referentes ao contexto de escolas comunitárias de LH. Mas, qual o enfoque das pesquisas e os seus resultados?

Em Franco et al. (2020), uma pesquisa voltada analisar as reflexões dos docentes sobre as suas práticas pedagógicas no ensino superior (Portugal), bem como as suas perceções sobre o programa de OAs por pares, os resultados apontam para vantagens do trabalho colaborativo, como por

exemplo, a possibilidade de facilitar a autorreflexão e a reflexão por pares sobre as práticas pedagógicas, de receber e partilhar *feedback*, aumentar o conhecimento didático-pedagógico, desenvolver a capacidade de reflexão, bem como o reconhecimento dos docentes quanto à potencialidade do programa para a formação pedagógica. Revelam, ainda, os pontos temáticos que refletem as limitações do programa, como o guião de observação, sentimento de ansiedade pela posição de sujeito observado em sua prática, entre outras, constituindo o guião de OAs a maior fragilidade apontada. Esses achados orientarão ajustes no ciclo seguinte do programa.

Com esses dois exemplos de estudos, já podemos identificar a importância de se estudar a percepção dos docentes para o desenvolvimento de práticas de OAs formativas, mas não sem fragilidades. Neste sentido, um estudo qualitativo fenomenológico das percepções de docentes em uma escola de ensino básico, nos Estados Unidos, sobre os fatores que apresentam relevância para a OAs por pares e sua relação com o DPD, apesar de apresentar resultados favoráveis à efetividade da OAs para o DPD, tanto para o observador quanto para o observado, apontou que a OAs deverá servir de instrumento para o DPD e não como método voltado para avaliação. Também apontou a necessidade de alocação de tempo adequado para as práticas de OAs por pares. Os resultados serviram para a partilha de recomendações e um plano de ação para o desenvolvimento de OAs por pares (Vincent, 2018).

Outro estudo qualitativo (Santos, 2016), desta vez com professores de língua estrangeira em uma escola asiática, com vistas a compreender a percepção dos professores sobre o programa de OAs por pares como estratégia do desenvolvimento da prática docente, obteve resultados a indicar que a OAs pode ser um bom instrumento para o DP contínuo. No entanto, apontou o receio que os professores têm desse tipo de abordagem (sensibilidade), a falta de experiência com o método de OAs por pares, e a preocupação com o tempo. Esses resultados serviram para orientar recomendações para o desenvolvimento de um programa de OAs por pares que seja mais sustentável e adaptado ao contexto da escola.

Para conhecer as potencialidades e limitações da observação colaborativa na construção e reconstrução de teorias pessoais dos professores e identificar as modalidades de observação de aula que vão ao encontro das necessidades dos professores em sua profissionalidade docente, Macedo e Andrade (2020) desenvolveram uma pesquisa fenomenológica-interpretativa com professores de uma escola secundária em Portugal centrada em uma oficina de formação. Segundo

os resultados, os docentes reconheceram que a OAs favorece o desenvolvimento de aprendizagens tanto para o observador quanto para o observado em contexto profissional, a promover a reflexão no agir e no pensar. Outrossim, por ser a OAs desenvolvida por pares, a equilibrar a dimensão do poder entre observador e observado, houve a percepção de confiança nas práticas de OAs, a facilitar o processo reflexivo e dialógico pertinentes a este modelo de OAs com potencial para o DPD. Por fim, reforça a percepção da importância do papel da gestão escolar para a criação de espaços formais e informais para o desenvolvimento da oficina de OAs por pares. Como contributos para futuros projetos, reflete sobre a necessidade de formação dos professores sobre a OAs por pares como estratégia supervisiva para o DPD, a afastar-se do modelo de avaliação de desempenho, de criação de um ambiente democrático favorável à discussão dialógica e a tomada de decisão, bem como no comprometimento pessoal e colegial com a melhoria do ensino-aprendizagem.

A centralização desses estudos nas percepções docentes sobre as práticas de OAs, em programas na maioria experimentais, fundamenta-se no ser humano, e em diversos aspetos relacionados ao seu ambiente de trabalho e às práticas educativo-pedagógicas dos agentes educativos, que promovem ou inibem um ambiente mais colaborativo, colegial e contextualizado no desenvolvimento da OAs para o DPD.

Neste sentido, outra pesquisa orientada para investigar os benefícios da OAs por pares no contexto do ensino superior, a partir da percepção dos professores recém-graduados no programa *Foundations*, e que haviam participado de ciclos de OAs por pares (Hendry & Oliver, 2012). Os resultados alcançados indicaram a aprendizagem de novas estratégias de ensino por meio da OAs, bem como a confirmação de práticas utilizadas também pelos colegas. Para além da observação em si, o *feedback* também foi percebido como promotor da aprendizagem de novas estratégias, mas decorreu da seleção de terminada prática pelo observador. Como contraponto, algumas percepções foram direcionadas à observação de práticas que se apresentavam muito difíceis de serem repetidas pelo observador, em função de suas características pessoais. Por fim, aponta as fragilidades, como a falta de motivação ou conhecimento prático do professor para gerar recomendações orais relevantes, a possibilidade de um *feedback* pouco estruturado a enfraquecer a percepção do observado sobre a sua autoeficácia, e reforça a importância do ato de observar as melhores práticas em si como instrumento de aprendizagem.

Com essas considerações, para além de cursos e práticas formativas de OAs por pares em organizações escolares, não seria também importante desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para dar e receber *feedback*? Fica aqui uma questão relevante, cuja resposta poderá ter implicações favoráveis ao processo de OAs por pares.

Com enfoque na OAs entre pares, o estudo empírico misto realizado com docentes e um diretor de uma escola de ensino médio localizada nos Estados Unidos revela o que os docentes aprendem, se aprendem, com a observação entre pares (Hamilton, 2013). Fundamentado em uma prática de OAs com enfoque na observação de aula de professores experientes, os achados indicam que os participantes valorizam a oportunidade de escolha dos objetivos de acordo com o seu interesse, a atribuir significado ao que será observado, e aumentar a participação ativa dos observadores. Outrossim, os participantes puderam constatar que a escola apresenta em seu corpo docente professores detentores de conhecimento teórico e pedagógico, a validar o potencial da OAs para o DPD no ambiente da organização escolar. A OAs por pares, desta forma, favorece a aprendizagem de estratégias e o desenvolvimento de ideias concretas que poderão ser aplicadas em suas práticas de ensino-aprendizagem. Em resumo, o estudo reforça que o modelo de OAs por pares adotado demonstra oferecer oportunidades de aprendizagem em contexto das práticas educativo-pedagógicas, no ambiente de trabalho, e favorece o respeito entre os docentes. Este modelo abre espaço para melhorias, como o aumento do número de observações em um dado período, e recomendações que poderão ajudar na implementação futura do modelo de OAs por pares, como aumentar o número de oportunidades para a OAs, modelar o processo de OAs por meio de discussão e promoção de diálogo colegiado, adotar modelos ou protocolos de OAs, manter uma implementação consistente e com o apoio necessário a longo prazo. Para futuras investigações, o estudo aponta a necessidade de aproximar a aprendizagem percebida pelos professores observadores e como essa aprendizagem se manifesta em suas práticas pedagógicas, e como influenciam a aprendizagem dos alunos.

Como contributo relevante para pesquisas sobre a OAs por pares, o projeto De Par em Par (Mouraz et al., 2012), desenvolvido na Universidade do Porto em caráter, inicialmente multidisciplinar de parcerias no ensino superior, a expandir-se para a investigação entre instituições de ensino superior e secundário, evidencia a importância da implementação de um modelo estruturado de OAs entre pares com o objetivo de fomentar reflexões sobre as práticas pedagógicas no sentido de formação

do professor. As especificidades do modelo fundamentam-se em: (a) participantes voluntários; (b) mudança de posição do observador e do observado ao longo da OAs; (c) interações experienciadas antes, durante e depois das OAs; (d) grelha de observação pronta e orientada para questões específicas fechadas e questões abertas; (e) discussão reflexiva sobre as práticas pedagógicas dos envolvidos. Os resultados apontaram limitações na grelha de observação, pois os professores perceberam a necessidade de sua adaptação para determinado tipo de aula (por exemplo, aulas teóricas *versus* aulas mais práticas), a dificuldade na avaliação de determinados itens presentes na grelha, impossibilidade de apreciação completa da grelha no tempo de aula, possibilidade de haver diferentes interpretações dos itens partilhados na grelha. No geral, o desenvolvimento da OAs por pares favoreceu um ambiente de reflexões, uma aceitação de críticas construtivas, o diálogo aberto entre os participantes, com a partilha de experiências e discussões pedagógicas e novos desafios entre colegas. Assim como em Hamilton (2013), há espaço para futuras investigações sobre o impacto que as práticas de OAs vivenciadas têm no exercício de suas atividades docentes futuras.

No que tange o campo específico de LH, Bastos e Prazeres (2020) partilham a proposta de acompanhamento de uma comunidade de práticas introduzida no ano letivo de 2017/2018 na Rede EPE (Ensino de Português no Estrangeiro) Luxemburgo, em que o Português Língua de Herança foi ofertado em cursos complementares. O foco deste trabalho orienta-se para as percepções dos professores sobre a organização das atividades em quatro eixos (gestão curricular; planificação e produção/experimentação de materiais; formação e aprofundamento; e observação e reflexão) e os possíveis impactos no DPD. A organização da comunidade de práticas fundamentou-se no trabalho colaborativo materializado em reuniões semanais e acompanhamento pedagógico da Coordenação de Ensino Português no Estrangeiro no Luxemburgo (CEPE Luxemburgo). Conforme o artigo, o CEPE Luxemburgo também era responsável pela observação de 14 aulas, com auxílio de uma grelha de observação previamente elaborada pela coordenação. As percepções dos docentes sobre a OAs refletiram inicialmente a associação da SP à função inspetora, avaliativa, o que implicava certa resistência por parte dos professores. Mas, com a exposição a mais experiências de OAs, essa resistência deu lugar à percepção de melhoria das práticas docentes. No entanto, o quarto eixo da proposta desenvolvida parece distanciar-se de um modelo de OAs por pares, e marca uma abordagem vertical de supervisão, quer seja, de cima para baixo, ainda que buscasse a reflexão do professor a partir do *feedback* formativo e informativo oferecido como parte desse processo de acompanhamento pedagógico.

Os estudos sobre a OAs por pares evidenciam que esse é um terreno fértil para pesquisa. Isto porque há modelos distintos de OAs por pares, há contextos escolares diversos e há enfoques de pesquisa também variados. Os esforços Neste sentido destacam a necessidade de construção de um modelo ou protocolo que oriente o desenvolvimento da OAs para o trabalho colaborativo, reflexivo e crítico, com um *feedback* dialógico e construtivo, que promova a aprendizagem do observador e do observado em uma visão mais holística de DP no contexto de supervisão e voltada para uma comunidade de práticas (Alarcão, 2020; Flores, 2021; Huet & Casanova, 2021).

Em função da marcada escassez na literatura sobre a OAs em contexto de escolas comunitárias de LH, e levando-se em consideração a importância do estudo da OAs de forma sistemática e com foco na OAs entre pares como instrumento de formação contínua de professores, a pesquisa tem como objetivo investigar as experiências de docentes e gestores educativos em suas práticas de OAs e a sua relação com o DPD no contexto de SP. Em adição, a partir do estudo do fenómeno da OAs, objetiva-se partilhar sugestões ou recomendações de melhorias e contribuir para o desenvolvimento de um modelo de **observação de aula por pares** (entre pares ou a pares como encontrado na literatura) que possa ser usado na práxis do professor reflexivo no contexto de **SP e DP da Escola X**.

PARTE III- METODOLOGIA

3.1 Fundamentos metodológicos do estudo

O estudo desenvolveu-se no contexto educativo de uma escola comunitária de PLH, que apresenta experiência no ensino-aprendizagem em ambiente físico e, em decorrência da pandemia da COVID-19, também no virtual, bem como desenvolve práticas de OAs. Desde a mudança para o virtual, a estratégia de OAs, no contexto de SP, passou a ter uma abordagem mais estruturada. Com o avançar dos semestres e face aos desafios continuamente enfrentados pela escola (Compton, 2001; Liu et al., 2011), em especial a necessidade de formação constante dos professores de PLH (Costa & Silva, 2020; Silva & Costa, 2018), observou-se a necessidade de conhecer as percepções e as experiências daqueles que participaram como observadores e observados da OAs, a relação entre a OAs e o DPD, e a construção de caminhos de melhorias.

Desta forma, para responder à questão principal “Qual o contributo das práticas de OAs para o DPD a partir das experiências dos professores e gestores da Escola X?”, o estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de natureza fenomenológica para compreender o fenómeno educativo e “descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir a perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2014). Mas, qual foi o fenómeno investigado?

Nessa linha, Lichtman, (2010) oferece uma luz quando, ao tratar da pesquisa fenomenológica, informa que “o propósito da Fenomenologia é descrever e entender a essência das experiências de vida de indivíduos que tiveram experimentado um fenómeno particular” (p. 75, tradução da investigadora)¹². Assim, para este estudo, a investigadora objetivou descrever e compreender a OAs, a partir das experiências e percepções dos docentes e gestores escolares da Escola X sobre suas práticas de OAs – **o fenómeno observado**, no contexto de SP e DP de seus professores.

Essa partilha de experiências e percepções sobre as práticas de OAs pelos atores educativos vai ao encontro do conceito de “*revelação dos fenómenos sociais observados empiricamente*” (tradução da investigadora)¹³, como descrito em Eberle (2014), a representar as informações recolhidas sem

¹² Texto original (Lichman 2010, p. 75): “*The purpose of phenomenology is to describe and understand the essence of lived experiences of individuals who have experienced a particular phenomenon*”.

¹³ Conceito conforme descrito na obra original (Eberle, 2014): “*givenness of empirically observed, social phenomena*”.

a intervenção do investigador o mais natural possível. Em um segundo momento, essas informações transformaram-se em outro modo de partilha quando a investigadora, de posse dos dados recolhidos, deu seguimento à sua transcrição (no caso de registos por áudio e vídeo), e análise e interpretação (*idem*). Este momento foi realizado com especial atenção para que o estudo qualitativo pudesse ser desenvolvido com a maior objetividade possível, evitando interpretações (seja implícita ou explicitamente) durante a transcrição, impedindo que as ideias preconcebidas e julgamentos que pudessem interferir na análise e interpretação dos dados (Padilla-Díaz, 2015).

3.2 Seleção de participantes no estudo

Com este olhar, a orientação para a seleção dos participantes no estudo fenomenológico fundamentou-se em Creswell (1998, citado por Padilla-Díaz, 2015) e Smith et al. (2021), tendo em vista que, para responder a questão principal de investigação e as subquestões, objetivou-se fazer um exame aprofundado das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos no fenómeno socioeducativo investigado. Neste sentido, a seleção intencional da amostra recaiu em dois grupos homogêneos de participantes envolvidos na OAs, quer sejam, professores e gestores educativos que experienciaram as práticas de OAs realizadas na Escola X, entre o primeiro semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2022.

A inclusão de gestores para além de docentes de PLH da Escola X refletiu a necessidade de investigar-se a OAs a partir das experiências e percepções de quem observa e de quem é observado, para que as diferentes experiências e percepções sobre o mesmo fenómeno socioeducativo possam revelar informações que contribuam para a melhoria das práticas de OAs com uma visão mais holística. Desta forma, a seleção de participantes para o presente estudo qualitativo de abordagem fenomenológica decorreu por **amostragem intencional** (Smith et al., 2021), a partir dos critérios abaixo delineados.

3.2.1 Critérios para a seleção intencional dos participantes:

- 1) Organização escolar: Escola X
- 2) Período de referência: de janeiro de 2020 a junho de 2022.
- 3) Ser professor/gestor educativo de PLH na Escola X por pelo menos dois semestres completos dentro do período de referência, e
- 4) Ter experienciado a OAs, como observador ou observado dentro do período de referência; e

5) Ter motivação e disponibilidade para participar do estudo nas duas entrevistas (individual e focal), resguardados os princípios e normas éticos.

3.2.2 Número de participantes

Segundo Smith et al. (2021), não há uma resposta certa para a definição do número de participantes em um estudo qualitativo, mas que, em função da riqueza do detalhamento das experiências individuais e dos desafios organizacionais encontrados, poderá ser mais reduzido. Para Smith et al. (*idem*), a expectativa normal para um estudo fenomenológico a nível de mestrado, com abordagem AFI (análise fenomenológica interpretativa)¹⁴, orienta-se para uma amostra de cinco participantes (p. 46).

Com esta orientação, dentro das necessidades e possibilidades do estudo, foram convidados oficialmente oito docentes e quatro gestores, com retorno e aceitação ao convite de cinco docentes e quatro gestores. Após os convites e sua aceitação consentida e informada, participaram das entrevistas individuais cinco docentes e quatro gestores educativos. Já nas entrevistas por grupo focal, quatro docentes e quatro gestores educativos participaram das tarefas apresentadas, em dois grupos homogêneos.

3.2.3 A participação da pesquisadora/entrevistadora nas entrevistas

A entrevistadora participou das entrevistas individuais e por grupos focais como facilitadora, a orientar os entrevistados com as informações necessárias, os princípios e as normas éticas, os objetivos das entrevistas, a duração e a estrutura das entrevistas, bem como o papel da investigadora durante a entrevista. Isto porque, ao colocar as perguntas para os entrevistados responderem, procurou distanciar-se das suas ideias preconcebidas, das suas experiências, das suas percepções e representações sobre cada uma delas (Martins & Bicudo, 1983; Neves, 2005, citado por Buffon et al., 2017), para tão somente ouvir os participantes e clarificar as respostas oferecidas, quando se fez necessário.

Conforme preconizado em Smith et al. (2021) para a condução das entrevistas, a entrevistadora procurou favorecer um ambiente de acolhimento em que os participantes partilharam as suas percepções e experiências em detalhes quanto ao fenómeno da investigação, respeitando o tempo

¹⁴ Em inglês (Smith et al., 2021): interpretative phenomenological analysis (IPA).

de resposta. Com este alinhamento, a entrevistadora interveio para manter a fluidez das entrevistas e clarificar determinados pontos levantados (*idem*). Assim, no momento das respostas dos participantes nas entrevistas individuais, a entrevistadora pôde tomar notas, e fazer novas perguntas para compreender a informação partilhada, com todo cuidado para não influenciar o entrevistado em sua resposta e não interromper o fluxo da partilha.

Da mesma forma, nas entrevistas por grupos focais, após as informações e orientações iniciais, a entrevistadora pôde tomar notas, responder a questionamentos colocados pelos participantes, a permear um ambiente interativo entre eles. Assim, buscou-se favorecer o desenvolvimento fluido, dialógico e colaborativo das tarefas com vistas a alcançar os objetivos propostos em um espaço seguro de comunicação, consoante Bergold & Thomas (2012).

3.3 Critérios que atribuem valor à pesquisa qualitativa

Para o desenvolvimento de um estudo qualitativo de natureza fenomenológica, é importante seguir alguns critérios que, segundo Coutinho (2014) em referência aos trabalhos de Guba (1981) e Guba & Lincoln (1988), atribuem valor científico à pesquisa. São eles: a credibilidade (validade interna), a transferabilidade (validade externa), a consistência (dependabilidade, equivalente à fiabilidade do estudo quantitativo) e a confirmabilidade (objetividade).

Para garantir a **credibilidade**, o estudo fundamentou-se no processo chamado “*member checks*”, em que, dos nove participantes no estudo, oito verificaram e confirmaram o conteúdo das transcrições e validaram as experiências, as ideias e os sentimentos partilhados durante as entrevistas individuais (Coutinho, 2014). Apenas um participante não respondeu ao email enviado, o que impactou a análise dos dados recolhidos para esta entrevista especificamente. No que tange aos procedimentos metodológicos, estes foram dialogados e revisados por pares, a marcar a flexibilidade do percurso de investigação ao contexto da pesquisa (Velloso & Tizzoni, 2020).

No que tange à **transferibilidade**, este é um critério que permeia o estudo em sua essência, já que os resultados poderão ser aplicados não somente à Escola X, mas também em contextos diversos das escolas comunitárias de LH nos Estados Unidos. Para que isto aconteça, observou-se o devido cuidado para que a análise descrevesse e representasse as experiências vivenciadas e partilhadas pelos participantes (*idem*).

A **consistência** de um estudo reflete a elaboração de um desenho metodológico com capacidade de ser replicado, mas não necessariamente de alcançar os mesmos resultados. Dada a natureza qualitativa da investigação, cujo objeto de estudo é um fenómeno que decorre de interações entre os participantes, a consistência revelou-se no percurso metodológico elaborado com instrumentos que possam ser aproveitados em outros estudos, bem como por meio da descrição dos procedimentos e das etapas desenvolvidas a servirem de referência para outros investigadores (*idem*).

Por fim, a **confirmabilidade** recai sobre a capacidade da investigadora em analisar objetivamente os conteúdos subjetivos dos participantes das entrevistas (Bogdan & Bilken, 1994, p. 188, citado por (Coutinho, 2014). Desta forma, a investigadora buscou articular as suas interpretações ao corpo de dados, da forma mais objetiva possível, distanciando-se de pressupostos e ideias pré-concebidas acerca do fenómeno de investigação.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A constituição de dados empíricos a partir das experiências vividas, ou seja, “os fenómenos que nós percebemos, sentimos, imaginamos, ou sobre os quais pensamos”¹⁵ (Eberle, 2013, p. 189), como parte do desenvolvimento da pesquisa de natureza fenomenológica, fundamentou-se em entrevistas **semiestruturadas individuais e por grupo focal**, com o apoio de um **guião para as entrevistas (ver Anexos 1 e 2)**. Esta escolha recai na possibilidade de, por meio dessas técnicas, facilitar a abordagem do fenómeno com profundidade, ao mesmo tempo em que ofereceu um ambiente acolhedor para que os participantes pudessem comunicar abertamente as suas experiências e perceções com um detalhamento natural, aproximando-as intimamente da realidade observada (Padilla-Díaz, 2015). As perguntas preparadas para as entrevistas individuais e por grupo focal passaram por um processo de validação por pares.

No momento das entrevistas, utilizou-se a abordagem do “*epoché*”, a afastar julgamentos ou ideias preconcebidas que pudessem interferir com as descrições das experiências vividas e partilhadas (Martins & Bicudo, 1983; Neves, 2005, citado por Buffon et al., 2017). As entrevistas individuais

¹⁵ Tradução da investigadora a partir do texto original: “*the phenomena we perceive, feel, imagine or think of*” (Eberle et al., 2013, p. 189).

desenvolveram-se por meio da plataforma Zoom¹⁶, e as partilhas dos participantes com as descrições de suas experiências com o fenómeno da OAs foram gravadas por áudio e vídeo. As entrevistas por grupo focal também foram realizadas com o auxílio da plataforma Zoom¹⁶, mas a recolha de dados procedeu-se por meio do aplicativo LucidChart¹⁷ para o desenho dos modelos de OAs, bem como por meio de registos escritos dos produtos das demais tarefas e compartilhados por Google doc ou email por arquivo em formato PDF (ver **Anexos 12 e 13**).

3.4.1 Entrevistas semiestruturadas individuais e por grupos focais

O desenvolvimento do estudo qualitativo com abordagem fenomenológica IPA (Smith et al., 2021), teve como objetivo investigar as experiências vividas por professores e gestores educativos da Escola X sobre um determinado fenómeno – a OAs, como uma estratégia de SP com potencial para o DPD. Neste sentido, as perguntas elaboradas para as entrevistas semiestruturadas individuais e por grupos focais foram abertas e serviram de orientação e estrutura para que os entrevistados pudessem partilhar as suas perceções e experiências, em detalhes, acerca do fenómeno da OAs, da forma mais completa possível, fluida e em um ambiente de acolhimento.

A elaboração das perguntas abertas das entrevistas individuais fundamentou-se nas orientações elencadas em Leech (2002) sobre técnicas para as entrevistas semiestruturadas. A partir dessa linha orientadora, a construção das perguntas abertas teve como fundamentos: a) evitar perguntas complexas, que dificultem o entendimento dos entrevistados ou que os coloquem em situação de intimidação ou de controvérsia; b) evitar perguntas que contenham, na verdade, duas ou mais perguntas, cuja resposta não poderá indicar a qual delas corresponde de fato; c) evitar perguntas que encorajem respostas desejadas pelo entrevistador (perguntas retóricas); d) usar uma linguagem clara e objetiva.

Outrossim, as perguntas abertas permitiram a elaboração de perguntas sequenciais a partir das respostas ofertadas pelos participantes para complementar, esclarecer, aprofundar as informações partilhadas sobre o fenómeno, objeto de investigação, em alinhamento ao método de *in-depth interviews* (Smith et al., 2021). Com esse direcionamento, as perguntas abertas favoreceram o desenvolvimento da pesquisa para responder as questões de investigação.

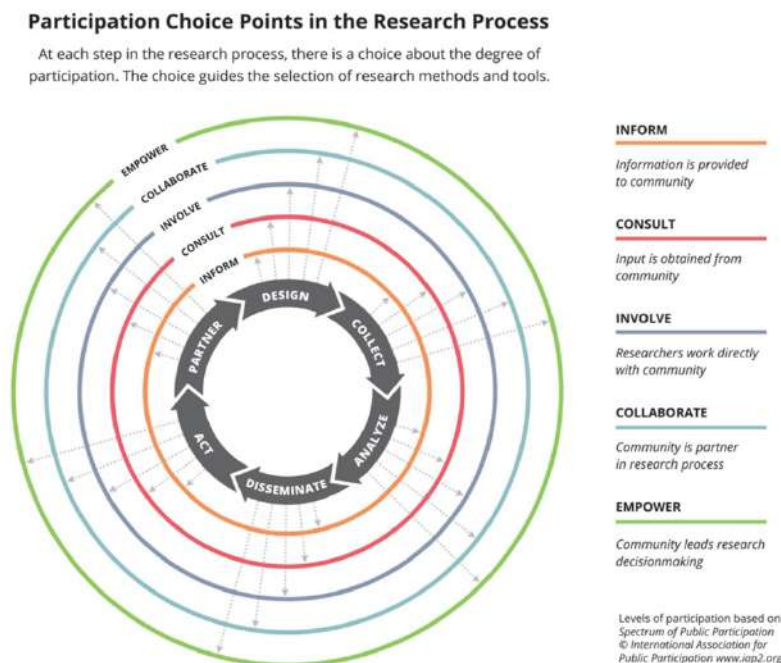
¹⁶ URL: <https://zoom.us>, Copyright @2024 Zoom Video Communications, Inc. All rights reserved.

¹⁷ URL: <https://www.lucidchart.com/pages/>, Copyright @2024 Lucid Software, Inc.

No que tange às entrevistas por grupos focais, fundamentadas no método de pesquisa participativa (Bergold & Thomas, 2012; Havadi-Nagy & Muntean, 2017; Vaughn & Jacquez, 2020), a elaboração das tarefas fundamentou-se em instruções claras e objetivas a orientar o desenho de um modelo de OAs por cada grupo, a partir de uma pergunta disparadora geral e perguntas orientadoras para o desenvolvimento de tarefas específicas. O modelo de participação de professores e gestores, membros da comunidade escolar, ofereceu oportunidades de discussão ao nível de colaboração e empoderamento (Vaughn & Jacquez, 2020) a orientar o desenvolvimento de tarefas específicas, previamente delineadas e informadas pela investigadora (ver **Figura 5**). Neste contexto de colaboração, os participantes organizaram-se na divisão e desenvolvimento das tarefas, bem como na elaboração dos produtos/artefactos. Isto favoreceu um trabalho fundamentado na participação democrática, em um ambiente seguro e colegial, a aproveitar o potencial de cada participante e aberto à partilha de valores, percepções e conhecimentos em todo o processo (Bergold & Thomas, 2012).

Figura 5

Níveis de participação de colaboradores na pesquisa participativa de Vaughn & Jacquez (2020)



Nota 1. Fonte: Vaughn & Jacquez (2020).

Nota 2. Figura licenciada sob CCBY-4.0.

Assim, os grupos focais foram desenvolvidos por participantes que conhecem a realidade da escola e experienciaram a OAs, e fundamentaram-se em ações desenvolvidas em colaboração, por meio da reflexão e da interação dialógica, cujo resultado apresenta potencial para promover mudanças na Escola X e na comunidade de LH, a partir do desenho de um modelo de OAs que promova o DPD. Para este efeito, no desenvolvimento das tarefas, buscou-se a participação criativa, analítica e crítica dos participantes, que foram convidados a organizarem-se para a realização das tarefas consoante as suas potencialidades, a promover a recolha de dados, e a reportá-los à investigadora (Bergold & Thomas, 2012; Havadi-Nagy & Muntean, 2017; Vaughn & Jacquez, 2020).

A construção dos dois guiões, um para as entrevistas semiestruturadas individuais (ver **Anexo 1**) e outro para as entrevistas semiestruturadas por grupo focal (ver **Anexo 2**), na linha do **Design Metodológico** (ver **Tabela 2**) teve como linhas orientadoras a questão de investigação, as subquestões e objetivos específicos do design metodológico proposto. Na sequência, ambos os guiões passaram pelo processo de validação por pares.

3.4.2 O desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas individuais e por grupo focal em ambiente virtual

A escolha do ambiente virtual para as entrevistas individuais e por grupo focal, fundamentou-se na flexibilidade no agendamento das entrevistas de acordo com a disponibilidade dos participantes e da entrevistadora (Hooley et al., 2012). Isso porque o fator geográfico, representado pela dispersão dos participantes em diversas localidades ao redor da Escola X mostrou-se um obstáculo às entrevistas presenciais em ambiente físico. Assim, as entrevistas individuais e os dois primeiros encontros para as entrevistas por grupo focal foram desenvolvidas no ambiente online, de forma síncrona, por meio da plataforma digital Zoom[®]. Em adição, o uso desta plataforma favoreceu a interação síncrona entre entrevistador e entrevistado nas entrevistas individuais, e entre os entrevistados nos grupos focais, bem como facilitou a gravação em áudio e vídeo, com o devido consentimento dos participantes.

Como a plataforma Zoom[®] já fazia parte da realidade da Escola X e de sua equipe de professores e gestores, em função da oferta de aulas e treinamentos profissionais online desde o primeiro semestre de 2020, esta não configurou obstáculo ao desenvolvimento das entrevistas individuais e por grupos focais.

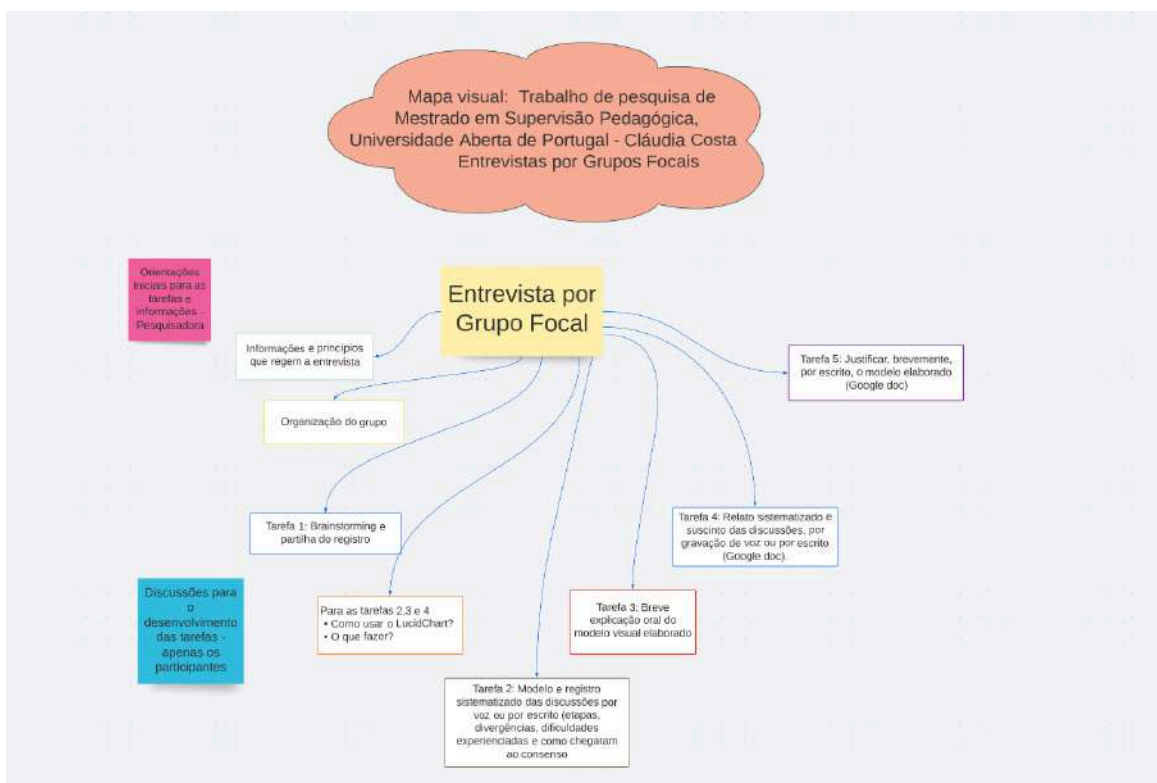
Durante as entrevistas individuais, a função *Chat* não foi usada, tendo em vista a sua dinâmica fundamentada na produção de respostas orais. Outrossim, após a colocação das perguntas orientadoras, a entrevistadora desligou o seu som, colocando-o em modo silêncio, de modo a favorecer a partilha fluida das respostas pelos entrevistados, sem interrupção.

Já nas entrevistas por grupos focais, a função *Chat* foi utilizada, não como ferramenta para digitação de dados, mas como meio de partilha de documentos, imagens, entre outros, tendo em vista os objetivos, dinâmicas e tarefas propostas mais adiante para o seu desenvolvimento (ver **Anexo 2**). Para o delineamento dos modelos de OAs, os participantes usaram o Lucidchart[®], após breve orientação prática da entrevistadora.

Com o intuito de partilhar as tarefas em um formato visual e melhor orientar os participantes, a entrevistadora utilizou o Lucidchart[®] para criar um mapa visual das tarefas, a especificar cada uma delas, bem como os instrumentos de registo (ver **Figura 6**).

Figura 6

Mapa visual das tarefas das entrevistas por grupo focal



Nota. Elaboração própria por meio da plataforma LucidChart[®].

No aspeto temporal, as entrevistas individuais foram desenvolvidas entre 5 de julho a 9 de setembro de 2022. Já as entrevistas por grupo focal foram desenvolvidas entre 28 de outubro e 17 de novembro de 2022, com 4 encontros via Zoom[®]. A última entrega das tarefas realizadas de forma assíncrona ocorreu em janeiro de 2023.

3.4.3 Vantagens e desvantagens das entrevistas individuais

O estudo apresentou vantagens e desvantagens marcantes. Como primeira vantagem, a técnica e o instrumento visionados permitiram o desenvolvimento de um estudo mais personalizado, a promover um contato que, apesar de ser virtual, aproximou a entrevistadora e os entrevistados, oferecendo maior liberdade para os participantes partilharem as suas respostas. Uma segunda vantagem revestiu-se na flexibilidade na elaboração de novas perguntas quando houve necessidade de esclarecimentos de pontos obscuros.

A terceira vantagem recaiu no favorecimento da coleta de informações detalhadas por meio de áudio e vídeo, bem como a sua realização com a utilização mínima de recursos financeiros, tendo em vista que os gastos relacionaram-se à assinatura na plataforma Zoom[®] (Coutinho, 2014). Vantagem foi a utilização das entrevistas individuais como um percurso para o afloramento das experiências e percepções relacionadas a OAs, de forma a trazê-las para a superfície em um processo de reflexão inicial, em preparo para o desenvolvimento das tarefas por grupo focal.

Quanto aos desafios, partilho aqueles que se apresentaram mais relevantes. Um deles foi o tempo gasto com o agendamento das entrevistas (data e horário), pois este foi acomodado de acordo com as possibilidades dos participantes e da entrevistadora, por meio de comunicação por e-mail. As entrevistas individuais também demandaram tempo para o seu desenvolvimento, e tiveram duração média de uma hora e trinta minutos, sem contar a parte introdutória, em que a investigadora partilhou novamente as informações pertinentes à pesquisa.

Outro desafio fundamentou-se na necessidade de afastar os pressupostos, as preconcepções e quaisquer julgamentos referentes ao tema da pesquisa (Buffon et al., 2017), tendo em vista que a pesquisadora vem do contexto educativo da Escola X e mantém ou manteve interações profissionais com os entrevistados.

Todo o esforço teve a sua validade com impacto no domínio da técnica de entrevista, para que fosse realizada com a profundidade necessária, em função da complexidade que o estudo

fenomenológico demanda, mas com o mínimo de interferência das ideias relacionadas às experiências anteriores vivenciadas pela investigadora em contexto da Escola X. Neste sentido, a organização e a antecipação dessas possibilidades permitiram a busca à literatura e o preparo para as entrevistas.

3.4.4 Vantagens e desvantagens das entrevistas por grupo focal

As vantagens e desvantagens descritas para as entrevistas individuais também são válidas para as entrevistas por grupo focal, acrescentando-se as que se mostraram distintas.

Movidas pela interação dinâmica e colaborativa entre os participantes, as entrevistas por grupo focal apresentaram cinco vantagens a mais em relação à entrevista individual percebidas pela investigadora. A primeira vantagem decorreu intrinsecamente das **interações síncronas e assíncronas** entre os participantes, pois despertaram o afloramento de conhecimentos, experiências, percepções e reflexões que não foram partilhadas durante as entrevistas individuais (Lichtman, 2010) e contribuíram para uma compreensão mais holística do fenómeno investigado.

A segunda, diz respeito à **flexibilidade de desenvolvimento das entrevistas** em dois grupos e em momentos distintos, de acordo com a disponibilidade dos participantes, a favorecer os encontros síncronos e encontros assíncronos subsequentes para o desenvolvimento das tarefas por cada grupo focal, a adequar-se à vida pessoal e profissional dos participantes. No que tange à terceira vantagem, os participantes puderam, em geral, **desenvolver colaborativamente as tarefas**, a permear discussões sobre os temas que iam surgindo de forma dialogada e promover reflexões mais aprofundadas entre pares a partir dos conhecimentos, percepções e experiências dos participantes (Vaughn & Jacquez, 2020).

A quarta vantagem reflete o percurso na execução das tarefas das entrevistas por grupo focal, com **interações** significativas entre os participantes por meio de partilhas e discussões dialogadas, aliadas a um foco mais colaborativo no processo da pesquisa participativa. Essas interações ofereceram **oportunidades de aprendizagem e DP informal** aos participantes, a reforçar a estreita ligação entre as interações entre os membros da comunidade e a investigação científica, como um projeto colaborativo, no sentido de melhorar as práticas docentes e contribuir com a Escola X (Flores, 2021).

Como quinta vantagem, houve **interferência mínima da entrevistadora/pesquisadora**, que atuou como **facilitadora** das dinâmicas de grupo, com informações e orientações, enquanto os participantes desenvolveram as tarefas o mais independente possível, a culminar com o delineamento de modelos de OAs, registados no aplicativo LucidChart[®], bem como o compartilhamento dos registos escritos com a investigadora (Vaughn & Jacquez, 2020).

Em termos de desvantagens, é importante destacar as três que mais tiveram impacto no desenvolvimento desta pesquisa. A primeira foi a dificuldade em conciliar um determinado dia e horário que acolhesse a disponibilidade de todos os participantes de cada grupo para as sessões síncronas, com agendamentos e reagendamentos, a destacar as várias tentativas. Outra desvantagem recaiu na necessidade de realização de duas sessões síncronas para cada grupo focal para a execução das primeiras tarefas delineadas. Isto porque os participantes mostraram-se mais motivados e animados na primeira sessão do que em relação à segunda.

Uma terceira desvantagem recaiu no desenvolvimento dos trabalhos síncronos no grupo de professores. Isto porque, apesar das orientações e organização das tarefas de forma democrática pelos participantes (Bergold & Thomas, 2012; Havadi-Nagy & Muntean, 2017; Vaughn & Jacquez, 2020), alguns participantes demonstraram ter voz mais ativa, de forma a dominar o espaço de trocas, o que gerou atritos, evidenciados pela retração de determinados participantes. Esta retração estendeu-se no desenvolvimento das tarefas de forma assíncrona, culminando com a elaboração de dois modelos de OAs por este grupo.

3.5 Métodos qualitativos de análise de dados

Os dados recolhidos a partir das entrevistas individuais passaram pelo crivo da análise temática (Braun & Clarke, 2006; Peel, 2020; Rosa & Mackedanz, 2021). Já os dados recolhidos nas entrevistas por grupos focais foram analisados de acordo com o método de análise qualitativa e documental dos artefactos produzidos pelos participantes. Neste sentido, as contribuições dos participantes por escrito, por meio de reflexões dialogadas e fundamentadas em suas percepções e experiências com a OAs e no contexto da Escola X, culminaram com a partilha de temas emergentes e de justificativas que entenderam ser relevantes no processo de elaboração do desenho dos modelos de OAs, elaborados no aplicativo LucidChart[®] (Bergold & Thomas, 2012; Eberle, 2013).

Importante ressaltar que as entrevistas individuais serviram de importante ferramenta para a reflexão dos participantes sobre as suas experiências e percepções relacionadas às práticas de OAs, de forma a trazê-las para a superfície, preparando-as para a sua validação e construção colaborativa das tarefas dos grupos focais.

3.5.1 Entrevistas individuais – análise temática

No contexto de um estudo fenomenológico, de natureza qualitativa e cariz interpretativo, a partir dos dados recolhidos nas entrevistas individuais, procedeu-se à análise qualitativa dos dados fundamentada na técnica de **análise temática** (Braun & Clarke, 2006; Peel, 2020; Rosa & Mackedanz, 2021). O percurso desta análise fundamentou-se no raciocínio indutivo, tendo em vista que a construção do conhecimento pretendida teve início a partir da busca de significados das experiências individuais narradas acerca do fenómeno investigado, para então emergirem as unidades temáticas significativas e comuns a partir dos dados recolhidos, e que serviram de norte à formulação de uma perspetiva teórica (*idem*).

A partir desta orientação, procedeu-se à transcrição inicial das vozes dos participantes com o auxílio da ferramenta Reshape.com e, em seguida, ao *upload* das transcrições iniciais no programa de análise qualitativa MAXQDA. Seguiu-se, então, o processo de familiarização do material transcrito por meio de leitura e releitura de cada entrevista separadamente, repetindo-se cada leitura o número de vezes necessário para que o sentido pudesse emergir do todo partilhado (Vaismoradi et al., 2013).

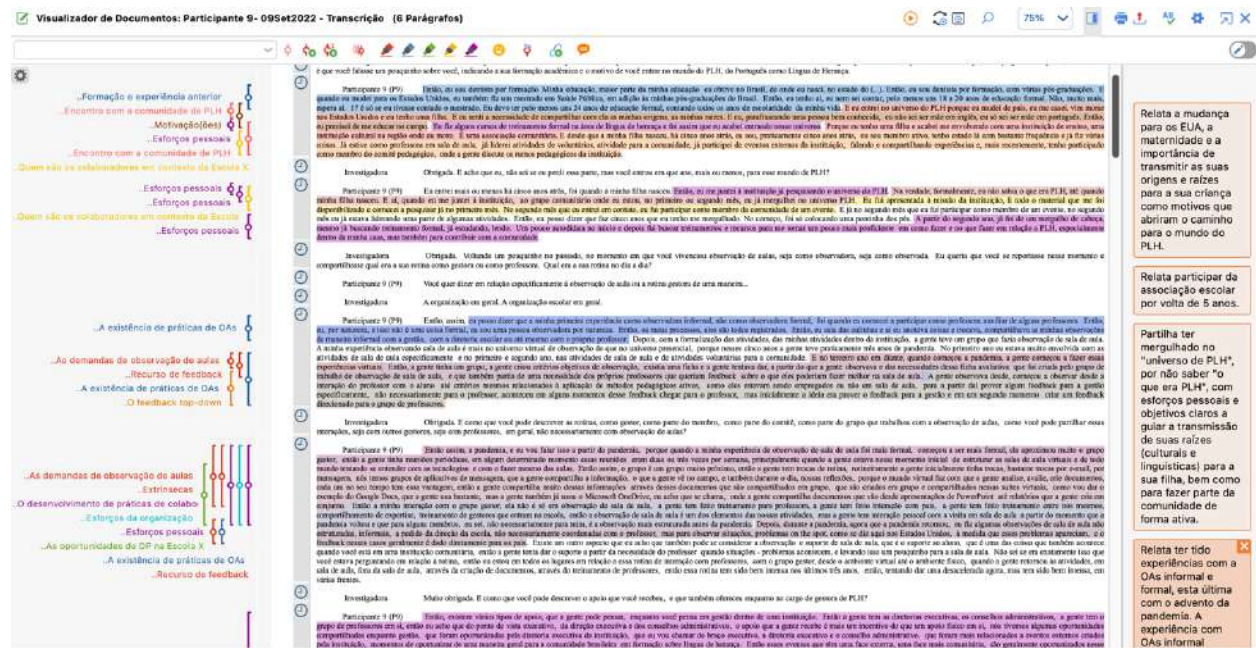
Para preservar o anonimato e a confidencialidade das informações partilhadas de carácter personalíssimo, que pudessem identificar os participantes, procedeu-se à substituição dessas informações com reticências entre parênteses. Quanto à edição dos textos, realizou-se a edição das palavras grafadas erroneamente, bem como às que não correspondiam à fala dos participantes, com adição de vírgulas e pontos de acordo com as gravações em áudio e vídeo para que a fluidez da fala dos participantes fosse preservada.

Após essa fase, as transcrições foram enviadas por e-mail aos participantes para que fizessem a leitura e respondessem informando se a transcrição **estava em conformidade** com o que foi partilhado durante a entrevista (apenas o Participante 8 não deu retorno).

Em seguida, por meio de leitura e releitura em busca de significados textuais com relevância para a questão de investigação e subquestões, deu-se sequência à codificação e ao agrupamento dos códigos, com o objetivo de construir os temas em articulação ao corpo de dados, inicialmente de forma individualizada e, em seguida, como um todo (Braun & Clarke, 2006; Peel, 2020; Rosa & Mackedanz, 2021). Durante e após esse processo de análise temática, procedeu-se às anotações de conteúdo analítico descritivo. O programa de análise qualitativa MAXQDA permite a visualização do processo de análise temática, em que o corpo de dados se encontra disposto na coluna do meio (transcrições individuais), as codificações dispostas na coluna da esquerda, e as anotações descritivas, na coluna da direita (ver **Figura 7**).

Figura 7

Visualização do processo de análise temática no MAXQDA



Nota. Transcrição da entrevista 9, com codificações e anotações da própria autora. Na primeira coluna à esquerda têm-se as codificações; na coluna do meio, a transcrição em si; na coluna da direita, as anotações descritivas analíticas como parte do processo de codificação e análise inicial.

Assim, conforme as unidades temáticas ou códigos foram surgindo, de forma manifesta, desenvolveu-se à contextualização de temas potenciais e ao agrupamento inicial dos códigos relevantes por temas. A cada nova leitura, novos códigos foram surgindo e, na sequência das releituras, o seu reagrupamento a orientar o desenvolvimento dos temas, nomeando-os e

renomeando-os, até que fizessem sentido e pudessem responder às questões de investigação (Vaismoradi et al., 2013).

Este processo dinâmico e fluido de identificação, interpretação e codificação dos dados fundamentou-se nos passos delineados consoante Braun & Clarke (2006, citado por Peel, 2020), como mostra a **Tabela 1**.

Tabela 1

Passos para recolha e análise dos dados das entrevistas individuais

Passo 1	Recolha de dados	Entrevistas individuais orientadas por um guião de perguntas semiestruturadas, gravação de áudio e vídeo, seguida de transcrição inicial com o uso da ferramenta Reshape.com.
Passo 2	Engajamento e familiaridade com os dados	Com o uso da ferramenta MAXQDA: leitura e releitura das transcrições, uma a uma, acompanhada dos vídeos, e depois somente dos áudios, com anotações descritivas parafraseadas e/ou refletidas.
Passo 3	Codificação de trechos das entrevistas	Codificação inicial de aspetos dos dados que se mostraram relevantes à questão de investigação.
Passo 4	Geração de categorias a partir dos códigos	Identificação de ideias e conceitos que informaram o conteúdo semântico do corpo de dados.
Passo 5	Conceitualização dos temas a partir dos trechos codificados e categorizados	Busca da coerência dos temas significativos encontrados no corpo de dados, relacionando-os à literatura existente.
Passo 6	Contextualização e apresentação dos resultados	A partir de uma narrativa analítica, os trechos do corpo de dados são apresentados.

Nota. Tradução e elaboração própria adaptada de Braun e Clarke (2006, citado por Peel, 2020).

Os passos apresentados e detalhados serviram de guia para a compreensão do fenómeno da OAs abstraídas das experiências vividas e partilhadas subjetivamente pelos docentes e gestores da Escola X. Assim, temas e subtemas emergiram a partir de cada transcrição, analisadas individualmente e como um todo (Braun & Clarke, 2006), em um processo de identificação de partilhas significativas para o presente estudo (ver **Figura 8**).

Figura 8

Temas e subtemas que emergiram da análise qualitativa (MAXQDA)



Nota. Imagem produzida a partir da análise temática desenvolvida pela autora no programa de análise qualitativa MAXQDA.

Com esse foco, a análise temática qualitativa permitiu o estudo do fenómeno de forma contextualizada, por meio das partilhas das experiências e percepções dos participantes sobre a OAs na Escola X. A investigadora, apesar de vivenciar a realidade da Escola X, adotou uma postura de alguém que buscou “...compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado” (Merten, 1998, 1960, citado por Coutinho, 2014), de modo a “chegar à essência do fenómeno” (Martins & Bicudo, 1989, citado por Buffon et al, 2017, p. 5).

3.5.2 Entrevistas por grupo focal – análise qualitativa e documental

As entrevistas por grupo focal foram gravadas em áudio e vídeo, apenas como material de apoio à análise da investigadora, tendo em vista que a coleta de dados se materializou com a produção de artefactos por meio de discussão dialogada entre os participantes, orientada a partir das cinco

tarefas elaboradas pela investigadora. Assim, os produtos das tarefas para análise concentraram-se: a) no registo escrito de sugestões e recomendações de melhorias para o desenho de um modelo de OAs, partilhado via Google doc (Anexo 12) e por email, em formato PDF (Anexo 13); b) na elaboração de um modelo de OAs no aplicativo LucidChart[®] por grupo focal (Figuras 13 e 14); e c) no registo escrito das justificativas para o desenho do modelo (Anexos 12 e 13).

Assim, as reflexões dialogadas e desenvolvidas nos grupos, fundamentadas nas perceções e experiências dos participantes com a OAs no contexto da Escola X, culminaram com a partilha justificada de temas emergentes que entenderam ser relevantes para o desenho dos modelos de OAs, elaborados no aplicativo LucidChart[®]. Esta foi uma primeira análise qualitativa, realizada no seio das discussões dos dois grupos. A partir dos documentos partilhados, procedeu-se a análise documental sob as lentes interpretativas da investigadora (Bergold & Thomas, 2012; Eberle, 2013).

3.6 Sistematização da metodologia do estudo

A partir de uma amostragem por seleção intencional (Smith et al., 2021) de gestores e docentes da Escola X, a sistematização da metodologia do estudo (ver **Tabela 2**) fundamentou-se nas técnicas de entrevista individual, com a orientação de um guião com perguntas semiestruturadas para a condução das entrevistas, bem como a técnica de entrevistas por grupo focal, com a formação de dois grupos Grupo 1 (docentes) e Grupo 2 (gestores), orientadas por um guião com perguntas semiestruturadas e definição de tarefas específicas.

Por meio das entrevistas individuais e por grupo focal, o estudo teve como objetivos: (1) conhecer as práticas e os significados das práticas de OAs para os gestores e docentes; (2) conhecer as perceções e experiências dos participantes sobre a OAs e sua relação com o DPD no contexto de SP; (3) delinear um modelo de OAs entre pares para a Escola X para o futuro e servir de referência para escolas de PLH.

Após as entrevistas, individuais e por grupo focal, a investigadora procedeu a transcrição das gravações de áudio, seguindo a fase de análise dos dados recolhidos.

Tabela 2*Sistematização da metodologia do estudo*

Questão principal de investigação: “Qual o contributo das práticas de observação de aulas (OAs) para o desenvolvimento profissional docente (DPD) a partir das experiências dos professores e gestores educativos da Escola Comunitária de Português como Língua de Herança X (Escola X)?				
Objetivos Gerais	Subquestões de investigação	Objetivos Específicos	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	Participantes por seleção intencional (Smith et al., 2021)
Conhecer as práticas e os significados das práticas de OAs para os gestores e docentes.	SQ1- Como a Escola X está planeando e implementando a OAs?	1- Conhecer o contexto da Escola X. 2- Identificar as práticas de OAs vivenciadas; 3- Conhecer como os participantes interagem e agem nas práticas de OAs 4- Identificar justificativas e objetivos da OAs	Técnica: Entrevistas Individuais (abordagem AFI – análise fenomenológica interpretativa, Smith et al., 2021) Instrumentos de recolha de dados: Guião semiestruturado (Leech, 2002) e gravação por áudio/vídeo (Plataforma Zoom [®]) Transcrição inicial dos áudios: Reshape.com Técnica de Análise de Dados: Análise temática (Braun & Clarke, 2006) com auxílio do programa MAXQDA	5 docentes e de PLH; 4 gestores e educativos (diretoria escolar, diretoria executiva e membros do Comitê Pedagógico da Escola X).
Conhecer as percepções e experiências dos participantes sobre a OAs e sua relação com o DPD no contexto de SP	SQ2- Como os participantes percebem o impacto da OAs no DPD?	5- Conhecer as percepções e experiências dos participantes sobre a OAs e sua relação com o DPD no contexto da SP; 6- Conhecer as barreiras e os facilitadores da prática de OAs vivenciadas na Escola X		
Desenhar um modelo de OAs entre pares para a Escola X para o futuro e	SQ3- Que modelo de OAs entre pares poderá ser delineado para a Escola X como estratégia de SP para a formação	7 – Colher sugestões para melhorias ou recomendações; 8- Delinear um modelo de OAs que possa ser implementado na Escola X para o	Técnica: Entrevistas semiestruturadas por 2 Grupos Focais com o método da pesquisa participativa Instrumentos de recolha de dados: Guião semiestruturado;	Grupo 1: 4 docentes de PLH que participaram das entrevistas individuais, sendo que, após a primeira reunião, 3

servir de referência para escolas de PLH.	docente inicial e contínua?	futuro e servir de referência para as escolas de PLH.	gravação por áudio/vídeo (Plataforma Zoom [®]) para uma das tarefas (brainstorming), dados partilhados pelos participantes como produtos das tarefas desenvolvidas (registo por voz, registo escrito, e Lucidchart [®] para o desenho dos modelos de OAs). Técnica de Análise de Dados: Análise qualitativa e documental dos artefactos produzidos pelos participantes	seguiram com as demais tarefas. Grupo 2: 4 Gestores educativos que participaram das entrevistas individuais
---	-----------------------------	---	--	--

Nota. Elaboração própria.

3.7 Etapas e procedimentos do trabalho de campo

O estudo teve início oficial após a aprovação deste Plano de Dissertação pelo Conselho Científico da Universidade Aberta, comunicada em 15 de fevereiro de 2023, e apresentou três grandes etapas para o desenvolvimento do trabalho de campo: (1) de novembro de 2021 a julho de 2022; (2) de julho de 2022 a janeiro de 2023; (3) de janeiro de 2023 a março de 2024.

1ª Etapa: de novembro de 2021 a julho de 2022

Em complemento à entrega do Plano de Dissertação em meados de novembro, a aluna/investigadora procedeu à elaboração dos seguintes documentos: (a) comunicação para a diretoria da Escola X com pedido de autorização para a realização do estudo; (b) modelo de carta-convite para a chamada à participação voluntária no estudo; (c) consentimento informado e esclarecido. As comunicações, realizadas por e-mail, apresentaram conteúdo explicativo geral da pesquisa, com a informação necessária sobre a pesquisa, bem como os princípios éticos detalhados, necessários à tomada de decisão informada e consciente.

Após a aprovação deste Plano de Dissertação em janeiro, a investigadora encaminhou a comunicação para a diretoria da Escola X com o objetivo de partilhar informações detalhadas sobre o estudo e solicitar autorização para a sua realização. Em maio, com a autorização expressa e informada da Escola X, a investigadora partilhou a carta-convite com a diretoria para sua apreciação e revisão. Neste ponto, a investigadora procedeu à primeira seleção intencional dos possíveis participantes da pesquisa, e contou com o apoio da diretoria da Escola X, que enviou uma comunicação de apoio à pesquisa, a antecipar o contato por parte da investigadora.

Durante esse período, a investigadora elaborou os instrumentos de recolha de dados para as entrevistas individuais e por grupos focais, com a primeira versão tendo sido entregue em maio. Após a revisão e a edição, a investigadora apresentou os instrumentos de investigação e o consentimento informado e esclarecido para apreciação da Comissão de Ética, obtendo parecer favorável, após revisão.

Na sequência, a investigadora enviou as cartas-convite aos possíveis participantes e, aos que aceitaram participar da pesquisa, a investigadora encaminhou o documento de Consentimento Informado e Esclarecido, com informações expressas sobre a pesquisa, a garantia dos direitos dos

participantes ao anonimato, à confidencialidade, ao acesso dos dados da pesquisa, e expressem o seu consentimento informado para participar voluntariamente das entrevistas. Em alguns casos, a investigadora enviou novamente a carta-convite, quinze dias após o primeiro envio. Os participantes do estudo foram aqueles que responderam, confirmando expressamente o seu interesse em participar das entrevistas individuais e focais.

Os dados recolhidos foram usados única e exclusivamente para a presente pesquisa, analisados pela estudante e discutidos com a sua orientadora. Os arquivos com os dados recolhidos foram armazenados na OneDrive institucional (UAb) e, após a conclusão da dissertação, serão apagados do sistema, incluindo a caixa de reciclagem. O produto final da pesquisa, em forma de dissertação, pressupõe a partilha pública de processos, método e resultados da investigação, observando-se o princípio do anonimato dos intervenientes.

2ª Etapa: de julho a dezembro de 2022

As entrevistas individuais foram realizadas, entre julho e agosto, em ambiente virtual por meio da plataforma Zoom[®], com gravação de áudio e vídeo e duração média de uma hora e meia.

Em seguida, procedeu-se ao desenvolvimento das entrevistas por grupo focal, em dois grupos distintos, a saber: o grupo de docentes e o grupo de gestores. As entrevistas por grupo focal apresentaram dois momentos de desenvolvimento de tarefas, um síncrono, via Zoom[®], e outro assíncrono por meio do Lucidchart[®] e Google docs.

Aqui também, os dados recolhidos seguiram os cuidados observados nas entrevistas individuais.

3ª Etapa: de janeiro de 2023 a maio de 2024

Nesta etapa, a investigadora procedeu à organização, análise qualitativa e interpretação dos dados recolhidos face às questões de investigação. Na sequência, fez a triangulação dos dados a partir do resultado do estudo empírico e da revisão da literatura, de forma a contribuir com sugestões de melhorias ou recomendações para o delineamento de um modelo de OAs que possa ser implementado na Escola X e servir de referência para as escolas comunitárias.

O aprofundamento da revisão da literatura transcorreu durante todas as fases da dissertação, assim como a redação da dissertação, constante revisão e reescrita, a acomodar os percursos do estudo, suas etapas e as necessidades que foram se apresentando durante a investigação. Por motivos de

saúde da pesquisadora, houve impacto da entrega do primeiro rascunho da dissertação, marcado para o mês de novembro.

No entanto, com a devida comunicação e apoio da orientadora, solicitou-se a **suspensão do prazo** em 28 de novembro de 2023. Em resposta, no dia 30 de novembro de 2023, a coordenação do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica autorizou a suspensão do prazo por 60 dias, e informou o novo prazo para a entrega da dissertação, registado para o dia **14 de maio de 2024**.

Após revisão do conteúdo escrito, análise e discussão dos dados, o rascunho final foi entregue em 1º de maio de 2024. A dissertação final foi entregue à comissão no dia 13 de maio.

3.8 Princípios éticos norteadores do estudo

Após aprovação do plano de investigação em Despacho do Conselho Científico de 05 de janeiro de 2022, comunicado em 15 de fevereiro de 2022, procedeu-se à elaboração dos instrumentos de recolha de dados. Tendo em vista que o presente estudo foi desenvolvido com seres humanos adultos, por meio de entrevistas individuais e por grupo focal registadas por gravação de áudio e vídeo, as informações detalhadas, os instrumentos de recolha de dados e o consentimento informado foram devidamente fundamentados na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), que segue as recomendações da *European Educational Research Association* (EERA), e no Código de Normas Federais dos Estados Unidos. Em sequência, foram submetidos ao Conselho de Ética do Laboratório de Ensino à Distância (LE@D), para consideração e parecer.

Neste percurso processual, a investigadora apresentou uma questão relacionada à Escola X, que é uma organização educacional sem fins lucrativos localizada nos Estados Unidos e não se encontra vinculada ao sistema educativo brasileiro, tampouco ao sistema educativo americano. Enquanto a pesquisa científica foi realizada como parte do currículo do curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica em uma instituição educacional localizada em solo português, a pesquisadora e os participantes da pesquisa encontram-se nos Estados Unidos.

Diante desta situação, a investigadora avançou a busca quanto à política federal estadunidense de proteção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, encontrando a informação de que todas as pesquisas que envolvem seres humanos estão sujeitas ao Código de Normas Federais dos Estados Unidos

(Code of Federal Regulation, 2018), com exceção de algumas atividades de pesquisa relacionadas no Parágrafo (d), Secção 46.104, como por exemplo, procedimentos de entrevista e procedimentos de inquérito, desde que não haja elementos pessoais e profissionais que possam identificar o sujeito.

De acordo com este código de normas, o julgamento final sobre a pertinência da exceção à regra cabe ao Conselho de Revisão Institucional (*Institutional Review Board* ou IRB. Este é um corpo administrativo de proteção aos direitos e bem-estar dos sujeitos participantes da investigação conduzida no seio da instituição à qual encontra-se vinculada, e estabelecida de acordo com e para os fins definidos na legislação acima apontada no parágrafo (g), Secção 46.102, (g) (*idem*).

Assim, como a organização escolar não apresenta vínculos com outras instituições ou sistemas educativos americanos ou brasileiros, a investigadora submeteu informações sobre o estudo, instrumentos de recolha de dados e o consentimento informado e esclarecido para apreciação da Comissão de Ética do LE@D, cujo parecer foi favorável à aplicação dos guiões das entrevistas semiestruturadas individuais e por grupo focal¹⁸. Em seguida, procedeu-se ao pedido de consentimento expresso à organização escolar para o desenvolvimento da pesquisa, obtendo, assim, a devida aprovação formal institucional.

Neste sentido, consoante as regras da **Carta Ética** da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), fundamentadas nas recomendações da EERA, a investigadora, no exercício das práticas investigativas diretamente ligadas aos participantes, observou: (a) o respeito ao ser humano, à comunidade e aos grupos sociais dos quais fazem parte; (b) uma análise sobre os possíveis impactos da investigação sobre a pessoa, participante da pesquisa, bem como sobre a organização escolar e as suas relações sociocomunitárias; (c) o consentimento informado, ou seja, a participação voluntária e explícita no estudo, no qual o participante, após ser devidamente informado sobre a natureza e os objetivos do estudo, quais e como os dados seriam coletados, a forma confidencial como seriam tratados os dados, preservando-se a sua intimidade, privacidade e anonimato, manifestou expressamente o seu direito de consentir ou não a participar do estudo; (d) a informação aos participantes sobre os resultados do estudo e como serão usados e divulgados nos termos do consentimento informado; (e) informação aos participantes sobre o direito à

¹⁸ Parecer: CE-Doc. 22/6, de 21 de julho de 2022.

desistência, após o consentimento expresso em participar do estudo, em qualquer tempo, com ou sem explicação, sem nenhuma consequência para o participante, cuja decisão será respeitada; (f) a intenção do benefício a permear cada fase da investigação, bem como os resultados alcançados e sua devida reflexão e comunicação, de forma a preservar a integridade das pessoas e comunidades participantes; (g) o cuidado para seguir com os objetivos do estudo e que os participantes não se sintam sobrecarregados; (h) o cuidado para minimizar qualquer desconforto causado por motivos alheios à vontade da investigadora, atentando-se para ações de minimização dos danos causados com o devido aconselhamento e orientação de terceiros.

Outrossim, a investigadora, na sua relação com os colaboradores da Escola X, observou: (1) o direito à informação e a esclarecimentos que foi expressamente comunicado por escrito e expressamente acolhido por escrito pelos participantes: (a) a partilha da estrutura e objetivos da investigação desenvolvida na organização escolar; (b) a metodologia utilizada; (c) os resultados a serem alcançados; (d) um cronograma com base nas atividades letivas desta escola e disponibilidade dos participantes; (2) os princípios éticos que fundamentam a investigação científica; (3) a consulta de profissionais ou “entidades com reconhecida autoridade no âmbito da revisão de pares e da ética profissional” para salvaguardar os valores éticos (p.14).

Em resumo, a investigadora tomou o devido cuidado para proteger informações pessoais dos participantes, garantindo o direito à privacidade, ao anonimato, ao consentimento informado, à desistência e à partilha dos resultados da pesquisa (Tuckman, 1999). Esses direitos foram devidamente informados aos participantes por escrito via email e reforçados oralmente antes das entrevistas individuais e por grupo focal.

PARTE IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Entrevistas individuais – apresentação dos temas

A partir da análise temática das entrevistas individuais, individualmente consideradas, bem como a sua análise em relação ao corpo de dados como um todo (Braun & Clarke, 2006), emergiram quatro grandes temas e respetivos subtemas (ver **Tabela 3**). O percurso de análise e discussão, a partir destes temas e subtemas abre o caminho para um olhar mais aprofundado sobre o contexto da Escola X no sentido de responder à questão principal e às subquestões de investigação. Neste sentido, a **Tabela 3** mostra os temas e os subtemas emergentes na primeira coluna, enquanto a segunda oferece uma breve descrição da relevância dos temas e subtemas. Já a terceira coluna remete à literatura que acolhe a análise desenvolvida.

Tabela 3

Temas e subtemas emergentes da análise das entrevistas individuais

Temas e subtemas	Descrição	Literatura
Tema 1: O perfil profissional dos participantes	Compreender o perfil dos entrevistados, em especial, quanto à sua formação acadêmica, experiência anterior ao encontro com o universo do PLH, bem como a motivação para fazer parte da escola comunitária de PLH e o encontro com a comunidade de PLH,	Os participantes deste estudo têm formação académica heterogênea e experiências profissionais distintas, a retratar o preceituado em Chik e Wright (2017, citado por Costa & Silva, 2020). O primeiro contato com o universo de LH decorre de sua aproximação com a associação escolar de PLH por diferentes motivos (pessoais e/ou profissionais). Neste sentido, a formação profissional em LH faz-se
Subtemas:		
1. Formação académica e experiência anterior	acadêmica, experiência anterior ao encontro com o universo do PLH, bem como a motivação para fazer parte da escola comunitária de PLH e o encontro com a comunidade de PLH,	
2. Motivação para entrar para o universo do PLH		
3. Encontro com a comunidade de PLH	permite um olhar mais aprofundado sobre o	

	contexto específico da Escola X.	necessária, mesmo para os que têm formação e experiência na área da Educação (Gonçalves, 2019).
Tema 2: O contexto da SP na Escola X	Validar, na prática, a questão da temporalidade dos colaboradores, em especial, dos professores de PLH no contexto da Escola X oferece um olhar contextualizado das necessidades vivenciadas.	A rotatividade de professores é uma realidade presente na Escola X, com reflexos na necessidade de contratação e formação dos professores no ensino-aprendizagem de LH (Costa & Silva, 2020; Liu et al., 2011; Silva & Costa, 2018).
Subtemas:		
1. A temporalidade dos colaboradores em contexto da Escola X	Outrossim, conhecer os percursos de DP na Escola X sob as lentes dos participantes permite identificar e delinear estratégias formativas consoante o contexto das práticas educativas.	No contexto de SP da Escola X, a aprendizagem orienta-se para os momentos de trocas, sejam informais ou formais, a favorecer interações significativas decorrentes das situações e necessidades experienciadas em campo, com potencial para fomentar o DPD, o que vai ao encontro de Evans (2019), Flores (2021), Huet e Casanova (2021).
2. As oportunidades de DP na Escola X		
Tema 3: Facilitadores das práticas de OAs na Escola X	Pontuar os facilitadores permite revisitar as situações, intervenções e expectativas que favorecem	Sob as lentes dos participantes, os relatos sobre as práticas de OAs experienciadas na Escola X têm o potencial para servir de referência e reflexão sobre como melhorar essas práticas
Subtemas:		
1. A existência de práticas de OAs		

<ol style="list-style-type: none"> 2. As demandas de OAs intrínsecas e extrínsecas 3. A percepção sobre a OAs 4. A OAs como processo colaborativo 	<p>a implementação da OAs na Escola X</p>	<p>(Alarcão, 2020), e favorecer o desenvolvimento de um modelo de OAs voltado para o DPD e contextualizado às necessidades que vão se apresentando.</p>
<p>Tema 4: Barreiras às práticas de OAs na Escola X</p> <p>Subtemas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O <i>feedback</i> top-down 2. Os sentimentos e comportamentos provocados pela OAs 3. A necessidade de institucionalização das práticas de OAs 	<p>Identificar as barreiras existentes quanto as práticas de OAs, para que a elaboração de um modelo de OAs possa ser contextualizado à essa realidade e acolhida no corpo das políticas educativo-pedagógicas da Escola X.</p>	<p>Os relatos dos participantes apontam para desafios relacionados: (a) à forma como o feedback era repassado aos professores no período das aulas online; (b) às mudanças na frequência das práticas de OAs e a falta de objetividade que pudesse impactar as práticas pedagógicas quando as aulas retornaram para o ambiente físico; (c) ao processo de OAs, percebido como desconhecido pelos professores. Estes desafios indicam a necessidade de organização, estruturação e consolidação de conceitos e práticas de OAs, de forma orgânica consoante o apontado em O’Leary (2020), no sentido de voltar-se para o desenvolvimento profissional de toda a equipe (gestores e</p>

professores) a partir da realidade da Escola X, numa perspectiva crítico-emancipatória como partilhada em Alarcão (2020).

Nota. Elaboração própria.

4.1.1 Tema 1: O perfil profissional dos participantes

É importante dar voz aos participantes, colaboradores da Escola X como gestores e professores, para a compreensão do seu perfil profissional com maior profundidade. Assim, três subtemas relevantes emergiram. O primeiro reflete a formação académica e as experiências anteriores ao encontro com o PLH. O segundo evidencia os motivos que os levaram a fazer parte do universo de PLH. Em sequência, o terceiro subtema revela as experiências adquiridas em contexto de PLH. Segue-se a análise dos subtemas.

Subtema 1: Formação académica e experiência anterior.

Este subtema aponta para a formação académica realizada em terras brasileiras em diferentes áreas: Psicologia, Língua Portuguesa (Literatura e Linguística), Administração de Empresas, Jornalismo, Pedagogia, Direito, Fonoaudiologia e Odontologia. Da mesma forma, a heterogeneidade se manifesta em relação às suas experiências anteriores ao encontro com o PLH (ver **Tabela 4**). Importante relatar os **participantes P1, P3, P4 e P9** participaram das entrevistas individuais como gestores e observadores, enquanto os **participantes P2, P5, P6, P7 e P8** partilharam as suas experiências como professores e observados.

Tabela 4

Formação Acadêmica, Experiência Anterior ao Encontro com o Universo de PLH e Experiência em PLH

Participantes	Formação Acadêmica no Brasil	Experiência anterior ao encontro com o universo de PLH	Experiência em contexto de PLH
----------------------	-------------------------------------	---	---------------------------------------

P1	Psicologia	Psicologia na área da educação	Diversas e variadas funções, inclusive como professor assistente e gestor
P2	Língua Portuguesa, Literatura e Linguística	Educação	Professor assistente e titular
P3	Administração de Empresas e Psicologia	Psicologia clínica	Professor titular e gestor
P4	Psicologia	Organizações não-governamentais	Gestor
P5	Jornalismo	Jornalismo e ensino de Português para adultos	Professor titular e gestor
P6	Pedagogia	Educação	Professor assistente e professor titular
P7	Direito	Educação	Professor assistente e professor titular
P8	Fonoaudiologia	Fonoaudiologia e ensino de português e inglês para adultos	Professor titular
P9	Odontologia	Odontologia e ensino	Líder de um programa educativo para crianças e gestor

Nota. Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2023). Os **participantes P1, P3, P4 e P9**, partilharam as suas experiências na Escola X como gestores e observadores, enquanto os **participantes P2, P5, P6, P7 e P8** partilharam as suas experiências como professores e observados.

Essa amostra é representativa da realidade das escolas comunitárias de LH, que reúne em seu corpo organizacional colaboradores com heterogeneidade não só de formação académica, mas também de práticas profissionais (Chik & Wright, 2017, citado por Costa & Silva, 2020), sejam elas

práticas vivenciadas no campo da educação ou em outras áreas. Neste sentido, as partilhas de P2, P4 e P7 são reveladoras dessa heterogeneidade, como podemos observar:

---P2 (...) eu tenho uma formação de 12 anos em sala de aula, ensinando língua portuguesa, tenho um bacharelado em língua portuguesa e literatura e linguística (...).

---P4 (...) eu sou formada em administração de empresas, trabalhei alguns anos em consultorias de administração no Brasil (...). Em 2001, eu resolvi mudar de área e fui estudar psicologia. (...) ainda no Brasil, eu trabalhei como psicóloga clínica.

---P7 Olha, eu sou bacharel em direito, mas eu nunca exerci. Vim para cá e recentemente trabalhei no (...) como Instruction Assistant, que são aquelas ajudantes da professora, mas eu trabalhava com educação especial. Essa foi a minha maior experiência na área de educação.

É importante provocar este olhar para a diversidade de experiências e conhecimentos, em seus percursos de vida profissional únicos, cada um com suas características e identidade própria. Isto porque essa diversidade faz parte do universo de PLH no contexto da Escola X e, ao ser intencionalmente acolhida, permeia o direcionamento das reflexões e decisões sobre as necessidades e estratégias de formação.

Subtema 2: Motivação para entrar para o universo de PLH.

No que tange este subtema, significativamente os participantes iniciaram a sua jornada em direção ao universo do PLH ao migrar para os Estados Unidos. Este deslocamento os levou a procurar um espaço brasileiro por motivos diversos e que os aproximaram da Escola X. A maioria dos participantes, com exceção de P2, P4 e P6, relata que, em função da maternidade, sentiu a necessidade de manter a língua e cultura brasileira presentes em suas vidas, especialmente em um país onde a língua predominante é o inglês, como salientam P5 e P9.

--- (P5) E nesse meio tempo, eu descobri que eu estava grávida, então a língua de herança veio com tudo. Porque eu também tinha questão de, ok, sou brasileira, meu marido é

americano (...). E eu não quero que meus filhos não falem português. Eu quero que eles tenham contato com a minha família e falem a minha língua. Ok, então foi assim que a língua de herança entrou na minha vida. Não foi muito planejado, né? Meio que aconteceu.

--- (P9) E eu entrei no universo do PLH porque eu mudei de país, eu me casei, vim morar nos Estados Unidos e eu tenho uma filha. E eu senti a necessidade de compartilhar com ela as minhas origens, as minhas raízes. E eu, parafraseando uma pessoa bem conhecida, eu não sei ser mãe em inglês, eu só sei ser mãe em português. Então, eu precisei de me educar no campo. Eu fiz alguns cursos de treinamento formal na área de língua de herança, e foi assim que eu acabei entrando nesse universo.

Outra motivação partilhada pela maioria dos participantes evidencia o encontro com o PLH como uma oportunidade de aplicar os seus conhecimentos e experiências e/ou contribuir com a comunidade brasileira nos Estados Unidos. É o que discorrem P2 e P4:

--- (P2) (...) eu procurei alguma instituição aqui em (...), onde eu pudesse trabalhar com a língua portuguesa, continuar com a minha cultura, a cultura brasileira, formar laços, amizade com brasileiros. Então, no início foi um pouco difícil porque eu não encontrei, mas depois de muita procura eu acabei encontrando um site de uma instituição chamada (...), que na sigla é (...), e logo então, de prontidão, eles me abraçaram mesmo, comecei como voluntário, trabalho voluntário (...).

--- (P4) Ao vir para os Estados Unidos, eu tive essa oportunidade, procurei algumas organizações para trabalhar, eu estava inspirada a continuar o trabalho que eu tinha começado como voluntária na (...), de fazer uma contribuição, trazendo a minha experiência toda como gestora em outras organizações, que eu já tinha sido diretora de margem, diretora de fundraising, já tinha trabalhado para o (...), tinha toda uma

experiência executiva, mas eu nunca tinha tido a oportunidade de trabalhar nessa área, junto e para a comunidade brasileira.

Tendo em vista que a mudança para os Estados Unidos provocou um momento de pausa e recomeço nas vidas profissionais dos participantes, o encontro com a comunidade de PLH é, consistentemente, uma oportunidade para reorientar a sua caminhada profissional, aplicar os seus conhecimentos e crescer profissionalmente. É o que partilham P1 e P3:

*--- (P1) Eu encontrei ali na escola **uma oportunidade** de juntar esses vários universos de interesses profissionais, de crescimento pessoal, mas também de atender a uma demanda, a um desejo pessoal de fornecer aquelas vivências, né, para minha família, aprendizagens, vivências. E isso me motivou bastante. (...) eu vi ali uma oportunidade, de eu estar contribuindo por uma causa que eu acreditava, cada vez mais fui me apaixonando e acreditando e, de alguma forma estar aplicando meu conhecimento, minha experiência, minha visão e, aprendendo ao longo do caminho.*

*--- (P3) Quando me mudei para os Estados Unidos, fiquei uns anos assim, uns dois anos um pouco perdidinha, né? Me mudei em 2014 e procurando **reorientar o meu trabalho**, minha área. Meus filhos começaram a crescer e foi quando eu entrei em contato com a (...), que é uma organização que ensina português como língua de herança, e comecei como professora lá, como professora de uma turminha iniciante (...).*

Diante desta partilha, as motivações que permeiam o desejo de fazer parte do novo universo do ensino-aprendizagem de PLH nos Estados Unidos são diversas, mas não excludentes. Desta forma, os relatos de cada participante, para além dos motivos pessoais, marcam a formação e as experiências distintas que fazem parte do seu histórico profissional, bem como as motivações que os aproximam às suas raízes e que os movem a entrar para o universo do PLH. É essa bagagem que levam consigo e que desejam contribuir partilhando-a junto ao programa educativo-cultural da Escola X.

Em relação ao **terceiro subtema** - “Encontro com a comunidade de PLH”, o universo do PLH é percebido por todos os participantes como algo novo, um primeiro contato com essa nova área do ensino-aprendizagem de línguas, mesmo para os participantes com formação e/ou experiência na área da educação. É o que podemos abstrair a partir dos relatos partilhados por P2, P5 e P6:

--- (P2) (...) foi incrível também, porque eu **nunca havia trabalhado antes com esse formato**, nunca havia caminhado por esse método, foi um método novo não só para mim, mas para todos os educadores, inclusive para os meus colegas da (...), da comunidade (...).

--- (P5) E quando voltei para a (...), onde eu morava, eu já sabia da existência da (...), sabia que a (...) era uma organização que dava aula de português para crianças brasileiras aqui. E fui atrás e me interessei. Falei, olha, eu **não tenho experiência**, mas eu gostaria de tentar.

--- (P6) Foi uma experiência muito interessante, tanto como assistente, porque eu estava vindo de uma experiência de sala de aula no Brasil, e então **eu estava tendo esse primeiro contato com a língua de herança**, e com o sistema educacional, o espaço físico de uma escola aqui nos Estados Unidos, que é uma coisa que eu senti muita diferença do Brasil e aqui.

A formação acadêmica heterogênea e as experiências profissionais diversas, associadas à exposição à uma área nova do saber, indicam uma necessidade de formação profissional específica (Costa & Silva, 2020). Isto porque, o primeiro contato com LH decorreu da aproximação intencional dos participantes com a associação escolar de PLH, em que os participantes passaram a colaborar em diversas funções (professores titulares, professores assistentes, gestores etc.). Neste sentido, a formação em LH faz-se necessária, mesmo para os que têm formação e/ou experiência na área da Educação (Gonçalves, 2019).¹⁹

¹⁹ Gonçalves (2019), em contexto de Ensino de Português no Estrangeiro (EPE) na Suíça, afirma: “Apesar de uma formação acadêmica de base adequada ao exercício de funções docentes, esta não é específica para o ensino de PLH, pelo que estes professores enquadram as suas necessidades de formação no âmbito da didática (...).”

4.1.2 Tema 2: O contexto da supervisão pedagógica na Escola X

A iniciar este tema, é relevante apresentar as palavras-chave provenientes das contribuições dos participantes e que refletem uma síntese de sua percepção sobre o conceito de SP, derivada de um conjunto de conhecimentos e experiências adquiridos e contextualizados à Escola X (ver **Figura 9**).

Figura 9

Percepção dos participantes sobre o conceito de SP



Nota. Elaboração própria a partir das partilhas de P2, P3, P4, P6 e P8.

Significativamente, esta percepção aponta para uma supervisão de práticas, no sentido de oferecer orientação e apoio e provocar reflexões construtivas com o intuito de melhoria dessas práticas, a marcar a dimensão de intencionalidade como descrita em Alarcão e Canha (2013 citado por Alarcão, 2020) e Evans (2019). É o que partilham P2, P3 e P8:

--- (P2) Bom, supervisão pedagógica, para mim, é um auxílio, é uma ajuda, é uma força que toda instituição que trabalha com a educação deve ter, deva ter. Então, se não há supervisão pedagógica, se não há essa contribuição, essa comunicação, se não há um amparo ao seu trabalho ali, na sala de aula, se não há uma supervisão, digamos assim,

então não há como trabalhar com a educação. Seja com PLH, seja com a aquisição de língua, seja em sala de aula secular, educação secular, toda instituição que trabalha com a educação tem que ter, é necessário ter a supervisão pedagógica. Então, é isso. Supervisão pedagógica, para mim, é apoio, é contribuição, é troca, é comunicação, é feedback, é apoio no geral.

---(P3) (...) mas a supervisão é um trabalho contínuo, muito próximo ao professor, de orientação para onde você está caminhando e orientação para onde você deve se desenvolver mais também, e para onde você tem que abandonar certos vícios, porque a gente vem com vícios também.

--- (P8) O termo, supervisão pedagógica, eu... É um momento de reflexão, tanto do, para o profissional, reflexão da prática, né, da prática pedagógica, o que você planejou, o que ocorreu e o que aprendemos com essa prática, com o desenvolvimento. Então, eu vejo como supervisão é esse momento de reflexão da sua, das suas atividades, da sua interação, e vejo como uma forma, uma reflexão construtiva, o que que você fez e acha que deu certo e o que que você talvez faria diferente. Então, por isso que eu acredito que seja um momento de reflexão (...) construtiva (...).

Este olhar muito se aproxima ao conceito de supervisão proposto em Alarcão e Canha (2013, citado por Alarcão, 2020). Isto porque abarca as dimensões de acompanhamento contextualizado e reflexivo das práticas docentes com abertura para trocas e melhorias dessas práticas a favorecer um ambiente de aprendizagem e DP.

Apesar de a maioria dos participantes seguirem esse entendimento sobre SP, com uma visão mais colaborativa e estendida para as experiências vivenciadas na Escola X, P6 partilha um entendimento que dissocia o conceito de supervisão às experiências vivenciadas na Escola X. Em suas palavras:

--- (P6) (...) aqui na organização, eu não me lembro de ter sido essa, esse termo supervisão, supervisionada, por exemplo. Eu acho que é um, pelo menos os cargos que a gente tinha mais acesso eram uma coisa mais da direção escolar e da coordenação escolar, não necessariamente uma supervisão. Então, eu sentia muito mais um calor, assim, no sentido de um abraço quentinho, tipo, faz calor muito menos do que, ah, não, espera aí, estou sendo avaliada, vou ser supervisionada por alguém, sei lá, conversar com meus superiores. Não, não acho que teve essa, uma coisa muito de supervisionar aqui na organização de língua de herança, não.

Ao afirmar que não se lembra de sido “supervisionada”, que não está “sendo avaliada”, P6 trilha por um conceito de SP com foco em sua dimensão avaliativa (Alarcão & Canha, 2013). No entanto, ao refletir sobre as suas experiências na associação escolar de PLH, partilha que tinha mais acesso aos gestores (direção escolar/coordenação escolar) e que se sentia calorosamente abraçada. De certa forma, revela determinadas dimensões da SP que favorecem o trabalho colaborativo na Escola X, como receber apoio (“um abraço quentinho”) e ter uma comunicação mais próxima e tangível com a gestão (“a gente tinha mais acesso”).

A dar mais suporte a esses elementos de apoio ao professor fundamentado em ações de colaboração, P4 relata que, por ocasião da pandemia de COVID-19, e a migração das aulas para o ambiente virtual, houve uma mobilização da equipe para enfrentar os desafios que se apresentavam com “este novo momento”. Assim, a resposta ao novo materializou-se em maior envolvimento dos colaboradores, tanto da gestão, quanto das famílias e docentes. É o que partilha P4:

--- (P4) (...) a adaptação do programa para as aulas virtuais, para as aulas online, trouxe a necessidade no primeiro momento, porque nenhum de nós estávamos preparados para isso, ninguém da equipe, nem a diretoria, nem a gestão escolar, ninguém estava preparado para as aulas online. Então, houve todo um momento muito rico, muito profundo, onde houve uma mobilização da equipe para este novo momento, onde se criou um grupo de apoio pedagógico, onde se envolveram os professores, se envolveram voluntários, mães,

pais, professores, para fazer um treinamento, tanto na área tecnológica, no Zoom[®], como também para desenvolver e adaptar as atividades, as propostas das aulas para o mundo online, envolvendo as crianças, os pais, tudo.

Neste sentido, as partilhas de P2, P3, P4, P6 e P8 indicam que a Escola X oferece um ambiente de acolhimento e colaboração a favorecer as dimensões de orientação e apoio por meio de reflexão construtiva, troca, *feedback* e comunicação. Essas dimensões permeiam um ambiente de construção e aprendizagem, a servir de fundamento para o conceito de supervisão direcionado à formação (Alarcão e Canha, 2013). Para além desta visão mais ampla a retratar o que entendem sobre a SP alinhada às experiências em campo, **dois subtemas** emergiram.

Subtema 1: A temporalidade dos colaboradores em contexto da Escola X

Este subtema refere-se à uma visão mais expandida de quem são os colaboradores da Escola X, em especial os docentes, sob o olhar dos participantes. Neste subtema, partilha-se um elemento relevante, o **aspecto temporal** do percurso de docentes na associação escolar. Desta forma, às partilhas de suas próprias experiências, somam-se as suas perceções sobre os outros, os que passam a colaborar no seio da escola comunitária de LH, na posição de docentes, como revelam os gestores P1 e P4:

--- (P1) (...) é uma característica acredito de várias associações comunitárias, principalmente em língua de herança, a rotatividade desses professores, desses colaboradores, contribuintes, né, para a nossa missão.

--- (P4) (...), porque essa é uma característica do docente de PLH, a gente sabe disso, não só na (...), mas todas as pesquisas de outras associações, seja de alemão, (...), seja de outras línguas, é de que esse docente, muitas vezes, é uma coisa que ele abraça temporariamente, numa situação... Olha, porque mudou para um país, ou porque está num momento de adaptação de um país para o outro, ou porque naquele momento os filhos estão pequenos, aquilo faz parte da sua atividade comunitária (...).

Com este alinhamento, de acordo com P4, há a possibilidade de o vínculo com a escola comunitária ser transitório, tendo em vista que “o docente, muitas vezes, (...) abraça temporariamente” a associação comunitária de PLH. Esse abraçar temporário decorre de situações individuais, marcadas, por exemplo, em função da mudança de um país para o outro, do processo de adaptação por que passam e da questão familiar. Essa temporalidade de vínculo com a Escola X, também é partilhada por P1, ao relatar que acredita que uma característica das associações que trabalham com LH é justamente essa - “a rotatividade desses professores, desses colaboradores (...)”. Assim, a questão da temporalidade dos colaboradores docentes no corpo da comunidade marca um aspecto relevante do contexto da Escola X.

Se, por um lado, a Escola X fundamenta-se na em um ambiente acolhedor, de apoio e orientação, voltado para partilhas de saberes, por outro, a questão da rotatividade, em especial de docentes, tem o potencial para criar demandas constantes por parte da Escola X, como a contratação e formação de professores em LH. Esta necessidade, observada no contexto da Escola X e fundamentada na literatura (Costa & Silva, 2020; Liu et al., 2011; Silva & Costa, 2018), tem implicação direta nas decisões e ofertas de formação aos docentes, por meio da identificação e delineamento de estratégias formativas que melhor acolham essa realidade.

Em alinhamento às necessidades experienciadas no seio da Escola X, segue-se a análise das oportunidades de desenvolvimento profissional reveladas pelos participantes, tendo em vista a relevância deste subtema para a busca de soluções contextualizadas à esta realidade.

Subtema 2: Oportunidades de desenvolvimento profissional na Escola X

Sob este subtema, partilharemos o que os participantes entendem por DP. Este entendimento decorre de suas experiências e conhecimentos, com um olhar para os seus esforços pessoais e esforços direcionados pela Escola X voltados para o DP.

Neste sentido, P2 traz uma visão fundamentada em sua experiência de 12 anos como professor, anterior ao encontro com o PLH. Segundo o seu entendimento, DPD “é procurar se qualificar. É procurar buscar meios que melhorem a sua performance em sala de aula, a sua performance na educação, a forma que você trabalha. É isso, em simples palavras”. É esse “procurar” contínuo que aponta a iniciativa do professor em se aprimorar profissionalmente, traduzida no desejo de ter melhor “performance” em sua prática profissional, a estabelecer uma conexão entre o DPD e a

melhoria da prática profissional em sala de aula, na educação e na forma como conduz os seus trabalhos como professor. Com exemplos concretos, P2 relata os seus esforços pessoais no sentido de provocar mudanças em suas práticas. Assim, P2 revela as ações implementadas e a sua percepção sobre o resultado:

---(P2) A partir do momento que eu aplicava algumas atividades que eu pesquisava, estudava antes, passava noites, claro, pesquisando se ia dar certo ou não. E, quando eu aplicava essas atividades, determinadas atividades dinâmicas nas minhas aulas, quando eu percebia o resultado, quando eu via que o, digamos, no ensino de PLH, quando eu via que os meus alunos, quando eu percebia, notava, que os meus alunos estavam desenvolvendo a fala ou desenvolvendo a escrita de uma forma apurada, de uma forma, digamos, correta, para a língua formal, eu comecei a perceber que o meu trabalho, o meu desenvolvimento profissional estava valendo a pena, que as minhas pesquisas, os meus estudos, passava a noite, claro, planejando, estavam tendo resultados. Então, foi a partir daí que eu percebi que estava gerando sim resultados, eram resultados positivos.

Este relato vai ao encontro do que P6 partilha sobre o que entende por DPD em relação às suas práticas, quando afirma que:

--- (P6) (...) como professora, eu sempre busquei, assim, estar aprendendo, estar, sei lá, evoluindo, estar levando o melhor possível para os meus alunos, eu acho que desenvolvimento profissional, eu acho que é isso, é sair desse lugar, tentar a cada semestre, ou a cada final de semana, trabalhar (...). Eu acho que nas reuniões mensais que a gente tinha, eram momentos de muita troca, assim. Então, eu acho que daquele momento ali, saiam muitas ideias, saiam muitas, a gente pensava, tipo, várias propostas para as próximas aulas, e eu acho que eu me sentia, assim, bem crescendo, assim, como professora.

O desejo de sair de um lugar e ir para o outro, fundamento no aprender e no evoluir para levar o “melhor possível” para os seus alunos, traduz-se na intencionalidade de buscar orientar as suas práticas por meio de aprendizagens significativas e que tenham impacto real no seu fazer docente. É esta motivação que vai ao encontro da aprendizagem, a marcar um caminho intencional de aprimoramento da profissionalidade docente, e se expressa em um dos elementos considerados nas abordagens holísticas de DP como apresentados em Evans (2019) e Flores (2021).

Somando-se à busca pessoal pela aprendizagem para melhoria das práticas docentes, encontram-se os esforços da Escola X, com a oferta, segundo P6, de “momentos de muita troca” oferecidos nas reuniões mensais pela Escola X. Ao enfatizar as trocas realizadas nas reuniões, que provocavam o pensar sobre propostas para as aulas seguintes, interrelaciona esses momentos com o seu crescimento como professora. Essas trocas também estão presentes no treinamento profissional oferecido pela Escola X, como relata P5, ao qual se refere com marcada intensidade, tendo em vista percebê-lo como “importantíssimo”. As suas partilhas são reveladoras:

--- (P5) Bom, eu acho que esse treinamento, no caso da (...), que a (...) oferece, é importantíssimo, você receber da instituição, na questão do desenvolvimento, de você receber, você está ali em grupo, discutindo o assunto, trocando, compartilhando experiências e informação mesmo.

No sentido de DPD, estas partilhas fundamentam os esforços da organização escolar, e que vão ao encontro do que afirmam P1:

--- (P1) E na nossa prática, na nossa associação, nós procuramos ter momentos formais de treinamento, de desenvolvimento pessoal, que são as reuniões pedagógicas em que a gente troca ideia, troca experiência, traz assuntos importantes a serem discutidos, ou até mesmo, principalmente eu acredito, com a parceria e colaboração com outras entidades, outros profissionais, essas trocas profissionais em que a gente pode convidar um palestrante para vir falar sobre algum assunto específico.

Nestes eventos formativos, P1 afirma que as ideias, experiências e assuntos relevantes são compartilhados e discutidos, e acredita que podem também contar com parcerias e colaboração de fora da associação escolar, como entidades ou profissionais da área a contribuir, por exemplo, com palestras sobre determinado assunto. Ao resumir a dinâmica dos momentos formativos, referindo-se a eles como “essas trocas profissionais”, indica uma associação do desenvolvimento pessoal e profissional com essas trocas realizadas em equipe.

Para além destes momentos formais de DP, a Escola X também fomenta a participação em congressos, como afirma P4, mas com resultados abaixo do esperado em termos de DP. Neste sentido, P4 assim revela:

--- (P4) A (...) sempre procurou propiciar a participação em congressos. (...) sempre que possível, dentro dos recursos financeiros da (...). Quando do último congresso, eu me lembro que ele foi feito virtualmente, a (...) patrocinou para que todos os profissionais pudessem participar. Pouquíssimos deles se interessaram e participaram. E, no fim, a gente depois até fez uma entrevista e realmente muitos desses assuntos que chegam nesses congressos, você tem uma agenda que talvez 10%, 20% dela é dedicada ao professor. Ela é muito dedicada ao gestor.

Em adição, de acordo com suas experiências vivenciadas na Escola X, P4 afirma que “o que realmente acabou contribuindo para o DP foram os encontros orientados”, que favoreceram a “troca de experiências e a reflexão mais orientada, embasada nessas experiências”. Este relato vai ao encontro do que partilham P1, P5 e P6, no que tange às trocas que ocorrem entre a equipe como fontes de melhorias de suas práticas educativas, e informam registros indicativos da ocorrência da aprendizagem em contexto, como preceituada em Huet e Casanova (2021).

É importante conhecer as percepções dos participantes sobre como a aprendizagem acontece em contexto de SP. Isto porque esse conhecimento permite que a organização educacional ofereça oportunidades signitativas de DP que aproximem a teoria da prática, em busca de aprendizagens tecidas no fazer docente com reflexos concretos em sua prática (Huet & Casanova, 2021). Assim, os encontros formativos, sejam eles, os treinamentos profissionais, as reuniões pedagógicas, entre

outros, têm um potencial muito positivo para o DP no contexto da Escola X quando se apresentam estruturados para acolher as trocas entre os docentes de forma orientada sob o guarda-chuva da SP.

Em alinhamento com este olhar, observa-se que os esforços da Escola X voltados para o DP da Escola X demonstram ser contextualizados e determinados pelas necessidades que se fazem presentes. A título de exemplo, P4 e P9 e partilham a formalização da OAs por ocasião da pandemia de COVID-19, diante da necessidade de mobilização da equipe para que a Escola X pudesse oferecer aulas online, algo novo para a escola.

--- (P4) Neste momento, a gente sentiu a necessidade de fazer as observações em sala de aula. Então, a partir deste momento, a observação de aula passou a ser pensada de maneira sistemática e contínua, para que ela viesse a contribuir e dar devolutivas para o professor e para a gestão escolar como um todo do que estava funcionando, o que não estava funcionando, como as crianças estavam respondendo àquilo, como as famílias estavam se comportando. Então, foi neste momento que começou a se incorporar à prática da observação de aula e se aprendeu também, porque também houve a reflexão da organização, a reflexão do programa, do que é a observação de aula, qual a proposta.

--- (P9) (...) vou falar isso a partir da pandemia, porque quando a minha experiência de observação de sala de aula foi mais formal, começou a ser mais formal, ela aproximou muito o grupo gestor. Então, a gente tinha reuniões periódicas, em algum determinado momento essas reuniões eram duas ou três vezes por semana, principalmente quando a gente estava nesse momento inicial de estruturar as salas de aula virtuais e de todo mundo tentando se entender com as tecnologias e com o fazer mesmo das aulas. Então assim, o grupo é um grupo muito próximo, então a gente tem trocas de rotina, rotineiramente a gente inicialmente tinha trocas, bastante trocas por e-mail, por mensagem. Nós temos grupos de aplicativos de mensagem, que a gente compartilha a informação, o que a gente

vê no campo, e também durante o dia, nossas reflexões, porque o mundo virtual faz com que a gente analise, avalie, crie documentos, cada um no seu tempo tem essa vantagem.

Mas, para além de momentos de trocas estruturadas, P9 partilha também as espontâneas, a promover interações significativas com um fluxo de comunicação e informação entre os membros do grupo gestor. Esta realidade também é relatada por P8, quando afirma que o uso das ferramentas digitais de comunicação, como o WhatsApp e o e-mail, facilitavam essas trocas entre os professores. É o que revela a partilha de P8:

--- (P8) As nossas relações na escola entre professores ocorriam, sempre ocorreram, tanto a nível online e presencial, e sempre houve uma troca muito grande de materiais, de informação, o auxílio de um professor ao outro, (...). Então, tínhamos reuniões agendadas já durante todo o semestre, e também tínhamos o nosso grupo de comunicação online, trocas através da ferramenta do WhatsApp, e que isso eram trocas reais. Então, isso facilitava a comunicação, que às vezes, até mais rápido do que por e-mail, que também ocorria. Tínhamos reuniões online e tínhamos reuniões presenciais, e a gente se ajudava, auxiliava, tanto a nível, como eu disse, de material, instrumental, das atividades pedagógicas, como de ideias também. Alguém falava, ai, realmente não sei nem, não estou tendo uma ideia, que atividade que eu vou fazer em relação a esse tema. Então, a gente começava aquela chuva de ideias, aquela troca de informação, todo mundo auxiliava um ao outro, um expunha uma situação, todo mundo ajudava, então, é uma equipe muito colaborativa.

Nestas partilhas, consistentemente, o ponto central de apoio e aprendizagem orienta-se para as trocas, as interações sociais significativas decorrentes das situações e necessidades experienciadas em campo, com potencial para fomentar o DPD (Evans, 2019; Flores, 2021; Huet & Casanova, 2021). Este achado vai ao encontro do partilhado em Silva & Costa (2018), a revelar a importância atribuída pelos educadores de língua portuguesa às oportunidades de interação, de forma contínua,

a promover a socialização entre os docentes e a favorecer o DP por meio das trocas e partilhas de experiências. É este olhar para esses momentos de interação social que permeará a organização de estratégias a orientar percursos formativos estruturados e fundamentados nas necessidades específicas do ensino de PLH (Costa & Silva, 2020).

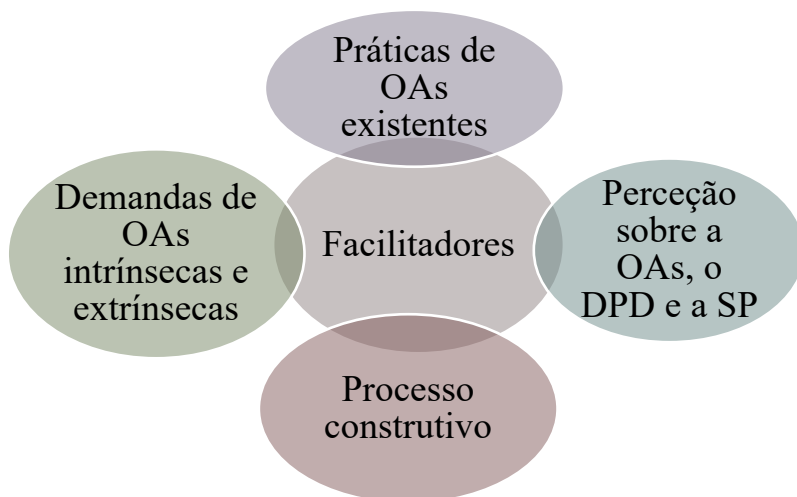
Assim, com um olhar mais direcionado para a OAs e como ela acontece em contexto da Escola X, segue-se a análise dos facilitadores das práticas de OAs.

4.1.3 Tema 3: Facilitadores das práticas de OAs na Escola X

O contexto da Escola X, de acordo com as experiências e percepções dos entrevistados, apresenta elementos facilitadores à implementação da OAs, aqui representados por quatro subtemas emergentes. O primeiro evidencia a existência de práticas de OAs a servir de referência para reflexão e mudanças. O segundo subtema traz um olhar sobre as demandas intrínsecas e extrínsecas de práticas de OAs observadas no contexto da escola. O terceiro retrata a percepção dos participantes sobre a relação entre as práticas de OAs, o DPD e a SP. Por fim, o quarto subtema revela a OAs como um processo construtivo. (ver **Figura 10**).

Figura 10

Visualização dos elementos facilitadores das práticas de OAs na Escola X



Nota. Elaboração própria.

Subtema 1: A existência de práticas de OAs

Os participantes gestores relatam ter experienciado a observação **informal** de aulas anteriores e posteriores à pandemia. No entanto, durante a pandemia de COVID-19 as OAs passaram a ser **formalizadas** em função das necessidades que surgiram com a mudança das aulas do ambiente físico para o virtual. Neste sentido, os relatos de P1 e P4 abrem um caminho para esta compreensão.

--- (P1) Naquele momento, (...) informalmente, fazendo uma observação, porque, em outros momentos, (...) anteriores e até posteriores, você sempre está fazendo observação; você sempre está avaliando, está em contato. Mas na observação formal, em que você entra com objetivo para cumprir foi na época das aulas online, quando começou a pandemia. Aí, tivemos que assumir o desafio de adaptar as nossas aulas, e iniciamos com o programa online.

--- (P4) Então, isso existia, em alguns momentos, por demanda, uma observação pontual feita pela diretora escolar em sala de aula (...). Quando veio a pandemia e que foi feito todo um trabalho de migração das aulas presenciais para as aulas online, foi um desafio, mas também foi uma oportunidade, né, a adaptação do programa para as aulas virtuais (...), porque nenhum de nós estávamos preparados para isso (...), nem a diretoria, nem a gestão escolar, (...).Então, houve um grupo (...) fizemos uma espécie de planilha, (...) mas que tinha a observação de aula, a abertura, o acolhimento, o desenvolvimento e aplicação do plano de aula, qual a atividade, quais os recursos foram usados, foi usado vídeo, foi usado uma brincadeira, como é que foi a conclusão da aula.

No sentido da OAs informal, não estruturada, não intencionalmente planejada, P2 relata a presença da coordenação em sua sala de aula:

--- (P2) No início, quando eu iniciei (...) a coordenação veio (...) e, discretamente, sentou-se no canto da sala e iniciou a observação dela, iniciou a análise e fez anotações em um

tempo necessário, (...). Se eu não me engano, ela fez contribuição também na minha aula, que foi muito interessante.

Ou ainda, como partilha P6, ao resgatar lembranças do seu primeiro semestre na Escola X, quando o programa educativo oferecia exclusivamente aulas presenciais, em que afirma lembrar-se de ter tido “a visita de uma pessoa observando” a sua prática. Mas, não se lembra se a OAs “era para um trabalho pessoal, tipo, ela estava fazendo uma observação para algum estágio, alguma coisa assim nesse sentido”.

Estes são exemplos de práticas de OAs pontuais, em ambiente físico, implementados antes da pandemia, e que indicam ir ao encontro das práticas informais relatadas por P1 e/ou as decorrentes de demandas pontuais, como referidas por P4. No entanto, com a pandemia, a OAs caminhou no sentido de sua implementação em **ambiente virtual**, quando a formalização da OAs teve início para cumprir um objetivo, segundo P1. Este objetivo vai ao encontro do que P4 relata, quando afirma que houve a necessidade de adaptar o programa educativo da Escola X para oferecer aulas online, com a formação de “um grupo”, responsável pela elaboração de “uma espécie de planilha”, com itens de observação.

A associação do ambiente virtual com a prática de OAs formal encontra amparo nas partilhas do docente P6, que assim nos informa:

--- (P6) Das outras observações que eu me lembro no ambiente virtual, a gente recebia tudo descritinho, era como se fosse um formulário, o que tinha sido observado, vamos supor, uma orientação da observação. Aí a pessoa que tinha observado respondia, isso foi observado assim, (...) a aula aconteceu assim, assado, pontos fortes da aula eram assim, o que pode, de orientação, de indicação, de dicas, de que pode ser melhorado, era um outro ponto.

Com o foco no primeiro semestre da pandemia, as aulas eram gravadas pelos professores que as disponibilizavam para que o grupo de apoio pedagógico pudesse fazer a OAs. Neste sentido, P4 partilha como era o processo de OAs:

--- (P4) *No primeiro momento, elas eram gravadas pelo próprio professor, disponibilizadas e depois observadas por esse grupo. Num outro semestre, houve oportunidade, em algum momento, de fazer algumas observações simultâneas. O observador está em sala de aula, com o vídeo desligado.*

A corroborar este processo de OAs, P8 partilha as suas experiências com a OAs na Escola X, no contexto de SP:

--- (P8) *Sim, a minha supervisão pedagógica, né, foi feita por supervisores, tanto observação da aula presencial, (...) do supervisor dentro de sala de aula, ou fora do contexto da sala de aula. E também durante as aulas online, as nossas aulas eram gravadas, né, então, a gente tinha as aulas postadas (...) na nossa pasta virtual, as nossas aulas eram gravadas ali, então, o supervisor tinha acesso, poderia assistir a aula e dar o feedback.*

E, em um segundo momento, os observadores participavam das aulas online, com o vídeo desligado, e utilizavam o instrumento de OAs para dar um *feedback* aos professores, como relatado por P4, em sintonia com o que partilha P3, sobre os modelos de OAs experienciados na escola:

--- (P3) *Como foi a segunda observação, a gente esteve presente, por exemplo, no segundo momento, a gente esteve presente na sala de aula assistindo online. Eu gostei mais do primeiro modelo, em que a gente recebeu as aulas gravadas, porque você não impacta a aula, (...) sempre é uma interferência, nem que você desligue a câmera. Você percebe que a professora fica um pouco mais tolida, às vezes um pouco, eu não sei, eu notava uma diferença.*

Neste momento, as práticas de OAs apresentaram-se mais estruturadas, com o uso de um instrumento de observação. No entanto, enquanto a maioria partilha alguma lembrança sobre a OAs em ambiente virtual, o docente P5 não tem recordações sobre as suas aulas terem sido

observadas nesse período na Escola X. Mas, relata ter observado (informalmente) a aula de outro professor na escola de PLH, quando a sua turma se juntou à outra, em ambiente físico, mas não ficou claro se ocorreu antes ou depois da pandemia. Este momento de observação, não planejado e decorrente das práticas docentes em suas interações sociais (Evans, 2019), é percebido como uma oportunidade de aprendizagem, pois permite que um docente olhe para a prática de outro professor. Neste sentido, as palavras de P5 são reveladoras:

--- (P5) (...) já participei, já fiz aulas na (...), com o (...), por exemplo, quando uma turma junta com a outra. Então, já peguei minha turma e levei na turma de outro professor. Então, aquele momento era um momento que dava para observar. Eu tive a oportunidade de observar como aquele professor dava aula, como ele lidava com os alunos, como ele coordenava a atividade. Então, fui um pouquinho observadora também.

As experiências com a OAs na Escola X apontam para práticas formais e informais, nas modalidades em ambiente físico e online, sendo que as formais tiveram o seu início por ocasião da pandemia, e coincidiram com a implementação das práticas de OAs em modelo virtual. Este foi o caminho acolhido para que os professores pudessem receber orientações e adequar as suas práticas para o ambiente virtual. Isto porque a mudança era grande, pois esta era a primeira vez que a escola oferecia um programa educativo de PLH online, a promover a implementação de práticas de OAs²⁰.

No entanto, há relatos de que as práticas de OAs já não seguiam com a mesma constância, no sentido de haver uma quebra de continuidade, por ocasião do retorno das aulas para ambiente físico. Neste sentido, P1 assim discorre sobre o seu objetivo de “incentivar cada vez mais essa observação”, isto porque, segundo P1, “Não está acontecendo com a frequência ou com a objetividade ideal para que possibilite já uma mudança concreta. A corroborar esta partilha, P6 faz

²⁰ Nos Estados Unidos, cada escola comunitária de língua de herança reuniu esforços para oferecer, de alguma forma, atividades educativas online (Lico et al., 2020), e resposta da Escola X para enfrentar as restrições impostas pela COVID-19 traduziu-se na oferta de aulas online e no planejamento e na implementação de práticas de OAs formais.

uma comparação sobre experiências com a OAs no período em que havia aulas online e, no período seguinte, em que as aulas retornaram ao ambiente físico:

--- (P6) Eu lembro de ter recebido no próximo ano, que seria esse outro ano, que foi um ano virtual, eu lembro desses retornos, dessas observações de ambiente virtual. Depois, no outro semestre, eu não tive nenhuma observação no último semestre que eu estava presencial, não.

A reforçar esta percepção, P7 refere-se ao momento em que observou alguém em sua sala de aula sem, contudo, compreender o porquê da intervenção. É o que revela a sua partilha:

--- (P7) Eu continuei dando a minha aula. Na verdade, eu nem sabia que teria uma pessoa ali fazendo a sua observação. Fui avisada, acho que no dia, não lembro. Mas, assim, não, eu continuei dando a minha aula, não teve nenhuma interação, nem sei se era para ter, não conheço o processo. Mas, foi isso, foi uma pessoa sentada, olhando, as vezes olhando e só, sem interação nenhuma. (...) Houve um feedback, sim, mas eu achei bastante raso. Foi uma coisa que não me acrescentou muito. Eu gostaria de ter tido realmente um feedback que me despertasse para alguma coisa. Mas, não, foi um feedback bem raso.

Ou ainda, quando P8 refere-se ao benefício que a OAs traria para a sua prática se tivesse sido implementada em maior número:

--- (P8) Uma dificuldade, eu vejo que talvez se fossem mais observações, eu teria utilizado mais essas informações na minha prática, entendeu? Acho que uma durante o semestre é muito pouco, talvez seria interessante três, uma no início, no meio e no final. Então, eu acho que foi a quantidade, uma no final, para mim já foi uma certificação de que o processo estava sendo desenvolvido, mas talvez eu teria feito algo diferente, pensado em algo diferente se eu tivesse tido observações anteriores.

Os relatos apontam os três momentos de OAs na Escola X. O primeiro refere-se a um período um anterior ao fechamento oficial das escolas em decorrência da pandemia de COVID-19 (County of Fairfax, 2023), a que chamaremos “antes da pandemia”, em que as aulas eram oferecidas exclusivamente em ambiente físico (anterior a março de 2020). O segundo momento denominado “durante a pandemia” reflete o período das aulas online, tendo em vista o fechamento das escolas, e a junção de esforços da comunidade da Escola X para oferecer um programa educativo-cultural em ambiente virtual. O terceiro marca o momento em que as aulas retornaram para o ambiente físico (ver **Tabela 5**).

Tabela 5

Visualização das práticas de OAs na Escola X

Período	Antes da pandemia (período anterior a março de 2020)	Durante a pandemia (de março de 2020 a junho de 2021)	Retorno das aulas para o ambiente físico (de setembro de 2021 em diante)
Tipos de OAs	OAs informal /por demanda	OAs formal	OAs (formal /informal?)
Relatos	P1, P2 e P6	P1, P2, P3, P4, P6 e P8	P1, P2, P6, P7 e P8
	<ul style="list-style-type: none"> Gestão escolar OAs informal <hr/> P5 <ul style="list-style-type: none"> Um professor observando a prática do outro 	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento de OAs Aulas gravadas de depois observadas (1º momento) OAs simultânea às aulas (2º momento) Participação do grupo de apoio pedagógico Docentes recebem <i>feedback</i> com validação das práticas positivas e sugestão de melhorias. 	<ul style="list-style-type: none"> Poucas observações (1 durante o semestre) Gestão escolar em sala de aula Docentes recebem <i>feedback</i>, mas sem percepção de melhorias por parte dos docentes.

Nota 1. Fonte: Elaboração própria a partir dos relatos dos entrevistados.

Nota 2. O ponto de interrogação sobre as práticas de OAs serem formais ou informais deve-se a poucas referências neste sentido.

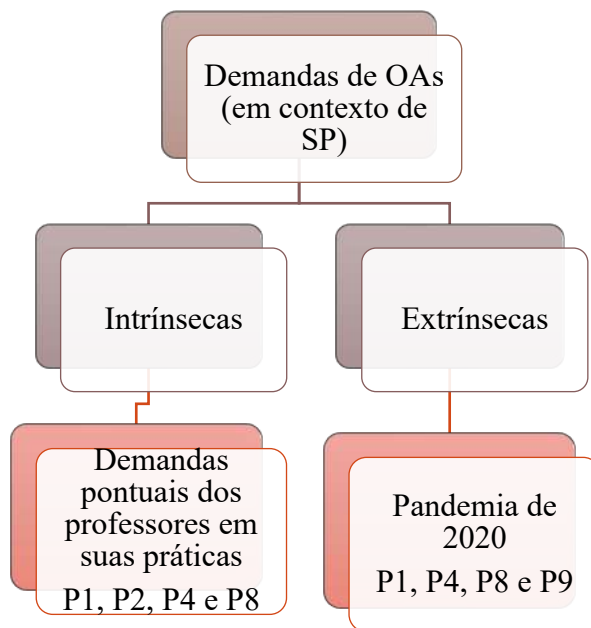
Apesar dos participantes relatarem as diferentes experiências de OAs vivenciadas na Escola X, estas poderão servir de referência e reflexão sobre como melhorar essas práticas (Alarcão, 2020), a favorecer o desenvolvimento de um modelo de OAs contextualizado às necessidades que forem se apresentando.

Subtema 2: As demandas de OAs

As demandas de OAs, de acordo com os relatos dos participantes, podem ser intrínsecas às suas atividades profissionais de ensino-aprendizagem, experienciadas no contexto de suas práticas, ou extrínsecas, determinadas por situações externas à organização escolar, mas com reflexos em suas atividades de ensino-aprendizagem, como foi o caso da pandemia de COVID-19 (ver Figura 11).

Figura 11

Demandas intrínsecas e extrínsecas



Nota. Elaboração própria a partir das transcrições das entrevistas.

Como relatado no subtema 1 por P1, P4 e P8, a implementação das práticas de OAs no contexto de SP ocorriam informalmente, em função das demandas pontuais, com a presença da diretora escolar em sala de aula. Essas práticas também são relatadas pelo docente P2:

--- (P2) Então, eu vi que a coordenação agiu de forma diferente, pacífica, positiva. A função dela foi chegar lá e mostrar, não diretamente para mim, mas de forma indireta, como trabalhar o comportamento de alunos resistentes em sala de aula. De alunos resistentes ao tema da aula, à forma que a aula estava sendo conduzida. Então, a coordenação teve uma função, para mim, foi brilhante. Foi fantástico a forma que a coordenação chegou e conversou com o aluno de tal forma. E aí, eu pude pegar essa ideia, eu pude abraçar essa ideia.

No entanto, com a chegada da pandemia, houve a necessidade de juntar esforços de toda a equipe no sentido de mobilizar as aulas oferecidas em ambiente físico para o ambiente virtual. Este foi um momento de muitas oportunidades de aprendizagem, tendo em vista a novidade do ambiente de ensino e o uso de tecnologias associadas à oferta de aulas online e ao processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, P4 e P9 partilham as suas experiências com a OAs:

--- (P4) Eu acho que, assim, tudo é desafio, mas tudo é oportunidade. Eu acho que se a gente não tivesse sido obrigado ou empurrado e escolhido o caminho das aulas virtuais, eu acho que a prática [formal] da observação em sala de aula talvez teria continuado sendo adiada ou postergada. Então, eu acho que o fato das aulas serem virtuais e poder gravar e observar mais de uma aula ao mesmo tempo, eu acho que isso foi um facilitador. Então, ele abriu a porta para a realidade das salas de aula, mesmo que não seja a sala de aulas presenciais, mas isso jogou luz ao mesmo tempo para ver como os professores, como as professoras, como [era] a dinâmica das falas de aula. Isso não teria sido possível se não fosse virtual, porque era impossível, com 10, 12 turmas, mesmo que tivesse um diretor escolar, mesmo que ele escolhesse um sábado, depois ele ia levar o semestre inteiro para observar. Então, isso foi um facilitador e um provocador, deste momento, dessa reflexão

sobre a necessidade da observação de sala de aula e propiciou essa discussão sobre quais são os elementos, quais são os momentos que a gente vai colocar.

--- (P9) (...) eu vou falar isso a partir da pandemia, porque quando a minha experiência de observação de sala de aula foi mais formal, começou a ser mais formal, ela aproximou muito o grupo gestor. Então a gente tinha reuniões periódicas; em algum determinado momento essas reuniões eram duas ou três vezes por semana, principalmente quando a gente estava nesse momento inicial de estruturar as salas de aula virtuais e de todo mundo tentando se entender com as tecnologias e com o fazer mesmo das aulas.

Assim, a OAs era implementada pontualmente, em decorrência das demandas experienciadas no contexto da sala de aula, mas passou por um processo de formalização, sistematização, para enfrentar os desafios enfrentados com a mudança das aulas para o ambiente online durante a pandemia.

Subtema 3: A percepção sobre a OAs

A percepção dos participantes gestores e professores sobre a OAs e sua relação com a SP e o DPD revelam substancialmente a dimensão de orientação e apoio ao docente em suas práticas pedagógicas, consoante as situações que surgem em sala de aula (**ver Tabela 6**). No entanto, os gestores P1, P2 e P9 oferecem uma visão mais holística dessa relação, no sentido de orientação dessas práticas para determinados objetivos institucionais a alcançar. Como por exemplo, melhoria do programa educativo-pedagógico e alinhamento das práticas docentes às diretrizes pedagógicas e institucionais.

Neste sentido, P1 relata a importância da OAs para o programa de PLH, tendo em vista a necessidade de situar os conhecimentos, interligando-os às práticas docentes no contexto de SP:

--- (P1) Em termos de gestão, é (...) a fonte de informação para você, riquíssima, para que você possa delimitar metas futuras e possa estar construindo em cima de uma prática sólida, você construindo realmente naquilo que é real, não simplesmente no mundo das ideias, porque, de novo, dentro de qualquer área, por mais que a gente conheça, que

estude, que está tendo vários desenvolvimentos de práticas dentro do PLH, a gente tem que saber o quê se aplica à nossa comunidade, à nossa realidade.

Esses objetivos não são exclusivos, e alinham-se ao que os docentes P2, P5, P6, P7 e P8 relatam sobre a relação entre a SP e a OAs, em termos de ter apoio, receber sugestões e orientações. Ou ainda, ter um parceiro para caminhar junto no exercício de sua atuação como professor (P8), para acompanhar esse processo no sentido de melhoria das práticas pedagógicas. As interações sociais em ambiente de trabalho, fundamentadas nas trocas de conhecimentos e experiências, tem o potencial para favorecer a aprendizagem e a aquisição de mais conhecimentos (Evans, 2019; Flores, 2021; Huet & Casanova, 2021).

Tabela 6

Resumo da percepção dos participantes sobre a relação entre a SP e a OAs

Participantes	Relação entre a SP e a OAs
P1	<p>Para P1 a relação entre a SP e a OAs depende do que se entende por supervisão pedagógica, bem como quais objetivos se deseja alcançar com as observações, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Avaliar o desempenho do professor, no sentido de “chegar em aspetos mais gerais da prática pedagógica e dar “<i>feedback</i> positivo, construtivo.• Avaliar o processo pedagógico com objetivos de observação• Oferecer recursos para a prática pedagógica.• “Fornecer informação suficiente e material de reflexão” para atuação da SP junto aos docentes.
P2	<p>Para P2, a SP é “um auxílio, é uma ajuda, é uma força que toda instituição que trabalha com a educação deva ter”. Neste sentido, partilha as expectativas quanto a receber o produto da OAs, como sugestões e orientações que contribuam para enfrentar as situações que ocorrem em sala de aula.</p>
P3	<p>Relata que a SP é o "suporte estrutural" da organização escolar e da pessoa que lidera esse processo para guiar/orientar o professor no sentido de crescimento</p>

pessoal e profissional. A OAs “serve para que a gente possa colaborativamente melhorar as práticas escolares, melhor a prática do professor”.

P4 Relata que havia o desejo de implementar a OAs “de forma sistemática, rotineira, com uma proposta de melhoria do programa como um todo”. Isto aconteceu em função da pandemia, frente os desafios apresentados, e provocou “a reflexão da organização, a reflexão do programa, do que é a OAs, qual a proposta”.

P5 Afirma que a SP é algo necessário, para coordenar, apoiar, alinhar, orientar as práticas de acordo com as expectativas da escola. Sobre a OAs na Escola X, não se lembra de ter ocorrido quando informa: “É porque eu acho que essa observação formal de alguém estar lá dentro da sala, eu não tive.” Relata experiências anteriores à sua chegada à Escola X em relação à OAs, e associa a OAs a receber *feedback*, a “mostrar onde [o professor] pode melhorar”.

P6 Para P6, a SP está relacionada a dar apoio ao trabalho do professor, com um olhar de alguém mais experiente no sentido de oferecer “uma abordagem diferente” para melhorar algo, sem a dimensão negativa de “falha”. Entende que a OAs é uma ferramenta de orientação e não de julgamento, e relata ver a OAs “muito mais como uma ferramenta de aprendizado para a pessoa está observando o caso”, de partilha de experiências.

P7 Entende que o papel da supervisora [supervisão] pedagógica é orientar, direcionar, apoiar o professor, e aponta o fazer um plano de aula como um trabalho muito difícil que precisa de alguém parceiro para acompanhar esse processo. No entanto, P7 relata não ter tido experiências positivas com a OAs no contexto de SP. Neste sentido, artilha ter recebido um retorno “péssimo”, o que a levou a ter a sensação de que a observação de suas aulas foi mero cumprimento de protocolo.

P8 Para P8, a SP é uma “forma de reflexão construtiva” para o professor sobre o que foi feito, o que deu certo e o que poderia fazer diferente. Entende que a OAs é um olhar de fora, uma oportunidade de troca entre dois profissionais em

alinhamento com os objetivos delineados (pelo professor), com projeção no planejamento das aulas seguintes.

P9 Entende que, dentro do guarda-chuva das funções da SP, há o papel da observação da prática diária do professor em alinhamento às diretrizes institucionais e pedagógicas.

Nota. Elaboração própria a partir das entrevistas individuais.

Quanto à interface entre a OAs e o DPD no contexto de SP, as percepções dos participantes sobre a OAs sistematizada durante a pandemia orientarão as reflexões que se seguem. Inicialmente, com um olhar para a percepção dos gestores, aqueles que participaram do grupo de apoio pedagógico e atuaram como observadores, sobre os desafios das aulas online a favorecer experiências de enriquecimento de suas práticas, bem como das práticas docentes.

Neste sentido, P1 relata que “(...) professores diferentes tinham formas diferentes de lidar com a situação, mas (...) através dessas diferentes observações em sala de aula que a gente pôde discutir e fazer uma proposta de como é que a gente lidaria com isso. E aí vendo que mudaria de acordo com a faixa etária”. Esta foi uma oportunidade de aprendizagem para os membros do grupo de apoio pedagógico, por meio da OAs e partilhas, tendo em vista que podiam assistir às aulas gravadas, participar de discussões e refletir sobre como melhor encaminhar as práticas docentes.

O impacto na prática de cada colaborador reflete as suas experiências. Assim, o gestor P3 relata como a OAs impactou a sua prática, a aproximar a teoria da prática, no sentido de melhor apoiar os professores. Neste sentido, as palavras de P3 são reveladoras:

--- (P3) (...) foi um impacto muito grande (...). A gente teve uma oportunidade que foi estar dentro, de fato, da sala de aula, vendo aquele professor, como que é a prática dele, quais estão sendo os desafios, quais estão sendo as grandes qualidades daquela aula. A gente também se surpreendeu muito em termos de criatividade, de jeitos que os professores deram. Eu me lembro, vou até dar um exemplo, uma coisa que eu fiquei muito encantada, uma professora que tem um jeito de brincar esconde-esconde em câmera. As crianças se

escondiam, a mãe ia levando. Eu falei, gente, olha a criatividade. (...) Então, assim, tanto para você pensar nas coisas que você tem que sugerir, mas também para você falar, poxa, os desafios são grandes, eu tô vendo, eu vi ali, eu vivenciei isso. O vivenciar a sala de aula foi o maior impacto que eu tive, eu acho, quando eu participei das observações.

Em adição, o gestor P4 aponta que a OAs provocou reflexões e foi um processo de aprendizagem para todos, a incluir a gestão. Quando relata sobre o seu papel na OAs, P4 partilha que “foi muito rico”, que aprendeu muito e que fez “muitas reflexões sobre como melhorar esses recursos, de como melhorar a formação dos professores”.

Estas percepções provocam a reflexão sobre a aprendizagem como ela acontece no ambiente de trabalho, a partir das práticas conectadas com o fazer docente (Evans, 2019; Flores, 2021; Huet & Casanova, 2021). A reforçar este ângulo, os desafios provocados pela pandemia foram o ponto de partida a sustentar uma análise mais aprofundada a partir de questionamentos sobre as práticas docentes, com o intuito de provocar mudanças e melhorias (Alarcão, 2020). Foi um momento propício às práticas de OAs como ferramenta de reflexão, análise e orientação de forma colaborativa no que tange ao grupo de apoio pedagógico, formado para esta finalidade.

Quanto à percepção dos gestores sobre as melhorias nas práticas docentes, como exemplo, P1 e P3 assim partilham:

--- (P1) Nós tivemos muitos professores que, com o feedback naquele momento, começaram a experimentar formas diferentes do seu fazer. Então, para quem não usava, vamos dizer assim, começava a aula com uma atividade mais estática, de repente começou a fazer aula com alguma música, com alguma atividade, por causa do feedback, tanto que as crianças se interessavam ou não se interessavam, aí mudava o início da aula para começar com uma música ou com alguma brincadeira.

--- (P3) Então, eu me lembro claramente das professoras usando isso, usando bastante, a gente falava, põe a mão na massa, façam atividades concretas, então, trazendo muita atividade participativa com as crianças, por exemplo. (...) Olha, eu acho que foi, a coisa

da interação com os alunos, eu acho que foi uma coisa que mudou bastante, que teve muitas atividades interativas, trazer coisas que, trazer família, por exemplo, a gente enfocava muito que a família participe mais.

A expandir as experiências com a OAs, sob as percepções dos docentes sobre o impacto que esta ferramenta da SP teve em suas práticas pedagógicas, P2 e P6 assim relatam:

--- (P2) Após as observações e os feedbacks, o que facilitou muito foi a forma de planejar, de fazer os planejamentos das minhas aulas, de encontrar planos, de encontrar meios de trabalhar aquele tema, de colocar no meu plano de aula e desenvolver uma aula interessante, atrativa, diferente para os alunos, após as observações de sala de aula. (...) Então, eu lembro que uma das sugestões, que a coordenação pedagógica, no início, quando fez a observação, foi trabalhar mais a oralidade. Trabalhar mais a oralidade com as crianças. Colocar no plano sempre atividades que envolvessem as crianças, socializassem as crianças, que interagissem. Então, foram essas contribuições que fizeram impacto no meu trabalho.

--- (P6) eu acho que uma vez, uma dica, né, uma orientação que eu recebi era exatamente sobre a gente estava em um ambiente virtual e, por exemplo, (...) às vezes, eu pensava em umas propostas de interação, talvez um pouco longas demais. Então, algumas crianças ficavam sem interagir, porque estavam, tipo, com foco, vamos supor, em uma criança que é mais participativa, que gostava mais de responder. De tentar (...), por exemplo, de fazer, de repente, uma participação (...) mais dinâmica, de uma forma de (...) tentar fazer com que todos participassem. E aí eu tentei fazer isso, apesar que era no ambiente virtual, apesar que estava tudo naquele contexto, e eu acho que, sim, teve uma melhora, sim, (...).

No entanto, alguns participantes indicam um distanciamento em relação à OAs, no sentido de não haver resgate da memória sobre a sua existência e implementação. Neste sentido, ao serem indagados sobre práticas de OAs, P5 relata não ter tido experiências para além do *feedback* recebido nos seus planos de aula, e P8 relata não ter sentido impacto real em sua prática docente. Assim apontam as partilhas de P5 e P8:

--- (P5) (...) tinha um retorno sempre [feedback aos seus planos de aula], isso que eu estou achando difícil de entender. O que você quer saber especificamente? Porque, assim, no plano de aula eu tinha esse retorno. Mas você está falando além disso, depois do plano? (...) Não, isso não.

--- (P8) Impacto não, assim, para mim, naquele momento, não. Porque foi, como se diz, foi só, foi mais uma, como se diz, uma certificação do que eu tava já fazendo um trabalho bom, entendeu? Não teve, assim, nenhum impacto. Teve e não teve, mas vamos dizer assim, alguma mudança de alguma prática? Não. Houve nesse sentido, né? De alguma mudança, não.

No que tange às práticas de OAs realizadas em ambiente físico, mais especificamente as realizadas no semestre anterior às entrevistas (janeiro a junho de 2022), o relato do docente P7 é revelador de expectativas não realizadas, a apresentar esta situação como uma dificuldade. É o que se pode extrair de sua partilha:

--- (P7) As dificuldades, acho que a maior delas foi isso. Primeiro, essa expectativa de, oba, alguém vai me observar, porque eu era uma pessoa, uma professora nova, ansiosa em saber se eu estava fazendo a coisa de forma adequada. Então, essa expectativa de ter alguém observando e me retornar, me dar um retorno sobre aquilo. Segundo que, quando esse retorno não chega da forma que eu gostaria, eu começo a me... me... me perguntar, mas e agora? Para quem que eu vou recorrer? Porque se a pessoa que poderia me dar um feedback, me orientar, não fez, eu vou correr para onde? E aí eu me sinto, eu me senti

nesse momento um pouco sozinha, dentro desse mundo, que, para mim, era o mundo que eu estava chegando, estava chegando agora.

Este relato aponta a relação desejada entre a OAs e o *feedback*, com o retorno esperado para o professor sobre a sua prática, para que, pelo menos tenha validação de que as suas práticas estão a caminhar na direção certa. A favor desta percepção, do ponto de vista da gestão, P1 partilha que as práticas de OAs já não estavam mais sendo implementadas como no período das aulas online, quando relata sobre a importância desta estratégia de SP:

--- (P1) (...) idealmente, eu acho que a observação é um recurso muito importante para o desenvolvimento, porque é ali que vai possibilitar uma troca, uma reflexão de ideias e planejamento de práticas. Na realidade, ultimamente, na nossa associação, o meu objetivo é incentivar cada vez mais essa observação. Não está acontecendo com a frequência ou com a objetividade ideal para que possibilite já uma mudança concreta. (...) Principalmente, nesse último ano, eu não fiz observação. As minhas observações que eu fiz foi um ano atrás, mais de um ano atrás, e aí sim, lá, muitos professores aproveitaram muito o feedback e fizeram alterações em suas práticas que foram significativas.

Apesar das experiências diferentes com a OAs em períodos distintos, consistentemente os docentes apresentam uma visão sobre a OAs e sua relação com o DPD como uma ferramenta de apoio às suas práticas com o objetivo de melhorá-las para que possam acolher os objetivos da organização escolar (ver **Tabela 7**).

Tabela 7

Como os docentes veem a OAs e a sua relação com o DPD

Participantes	Excertos
docentes	

P2	“Eu acredito que uma das justificativas da observação de sala de aula, porque existe a observação de sala de aula, porque a coordenação, a direção executiva
----	--

	e pedagógica trabalha com a supervisão de sala de aula, é com o intuito de melhorar, melhorar o desempenho mesmo do professor, para que eles possam analisar como aquela aula é conduzida, como que o processo de ensino de PLH, no caso, é feito, o processo de PLH é trabalhado em sala de aula, para ver se o professor realmente está indo em direção ao encontro dos objetivos da comunidade, (...).”
P5	“Dessa forma de observação de aula ser importante, como parte do feedback, do retorno para o professor. E com o objetivo de melhorar, não que não esteja bom, pode ser ótimo, excelente, mas a observação de aula pode trazer dicas, orientação do que pode ficar melhor ainda, o que está funcionando e de repente partilhar com outros professores. Olha, isso aqui foi um sucesso na turma com o professor, então de repente os outros professores poderiam usar essa atividade também.”
P6	“Como eu entendo a observação de sala de aula, como uma ferramenta para o desenvolvimento, essa relação para mim é essa, eu acho que a observação é usada para que o professor se desenvolva e evolua e melhore a sua prática.”
P7	“Poderia ter favorecido, na minha opinião, se tivesse sido uma observação feita da forma como eu acho que deveria ser feita. Como a observação... Se eu falar dessa observação, da minha... da minha experiência, eu vou dizer que poderia ter sido. (...) Eu já passei por outras avaliações, e, enfim, eu acho que avaliações bem-feitas têm um poder enorme de fazer você crescer profissionalmente, porque a gente não tem essa capacidade, às vezes, de autocrítica.”
P8	“Eu vejo como um ponto crucial de construção reflexiva da sua prática, e é concreta, porque como você está trabalhando, o que você está fazendo, e ali surgem tantas boas ideias, porque o coordenador vem com uma bagagem, vem com uma experiência, vem com uma técnica, (...). Faz tanto parte da administração de garantia educacional, dos preceitos educacionais, quantos os objetivos estão sendo atingidos, e tanto do crescimento profissional do

professor. (...). E ela ajuda o profissional a desenvolver suas práticas, a melhorar a prática, porque a gente sabe em educação, a teoria ela difere da prática, e como colocar a teoria em prática, então o coordenador ele está ali para oferecer todo esse apoio para você, e ele vem com isso de uma prática reflexiva para o seu crescimento e desenvolvimento profissional, só tem a ganhar, tanto você quanto os alunos que estão ali.”

Nota. Elaboração própria a partir das entrevistas individuais.

Os relatos dos participantes docentes P5, P6 e P8 apontam para a OAs como uma estratégia de supervisão, com o potencial para melhorar as práticas educativo-pedagógicas. Isto porque revelam o entendimento no sentido de ter alguém para apoiar, partilhar dicas, orientar, dar *feedback*, construir por meio de reflexão, de forma a favorecer o DPD em contexto de atividades supervisivas. Estas partilhas reforçam a importância das oportunidades de interação social e significativa entre os membros da equipe, por meio das trocas e partilhas de experiências (Silva & Costa, 2018).

No entanto, as partilhas de P2 e P7 indicam que há necessidade de esclarecimentos sobre o conceito da abordagem formativa da OAs. Isto porque, as palavras de P2 revelam o direcionamento para “melhorar o desempenho do professor”, o que vai ao encontro do que P7 relata quando afirma ter passado por “outras avaliações”. Desconstruir essa relação entre a OAs e a avaliação do desempenho do professor é importante para que as práticas de OAs caminhem para a compreensão do modelo colegiado de OAs, fundamentado em ações de ajuda e na elaboração de um *feedback* construtivo como referido em Alarcão (2020), como partilhado por P5, P6 e P8.

Subtema 4: A OAs como um processo construtivo

No sentido de complementar o que já foi exposto, a percepção dos participantes gestores P1 e P4 sobre a implementação de práticas OAs durante a pandemia, permeiam um olhar para a OAs como um processo construtivo, com a participação de colaboradores gestores na sua elaboração e implementação.

Sob este ângulo, P1 relata que este processo pôde ser observado com a análise das práticas docentes realizada em conjunto, em equipe, como um “processo construtivo, baseado na visão, na

experiência das pessoas envolvidas e na troca, na discussão”, bem como com a produção de um *feedback*. Com este alinhamento, P4 discorre sobre ter havido “o engajamento de outras pessoas”, a permear um envolvimento neste processo com “outros olhares”. As trocas e discussões aconteceram no seio do grupo de apoio pedagógico, mas se expandiram para a prática docente em forma de *feedback*, com apoio e orientação.

Da parte dos docentes, P6 partilha as suas experiências no momento das aulas virtuais, a destacar o trabalho em equipe (gestores) e o impacto que o *feedback* proporcionou em suas práticas.

--- (P6) (...) durante esse processo que estava toda a equipe, não só os professores, os alunos, e também a direção e a coordenação, tentando se adaptar nesse novo contexto virtual, eu achei muito interessante que tiveram essa observação, era uma sala virtual, uma sala de aula virtual. Então, algumas pessoas da equipe ou da coordenação ou da direção tinham uma equipe por trás, que entrava na nossa aula, (...), e fazia observações, anotações, e depois dava para a gente um feedback. Olha, eu acho que isso foi superbacana, levantava os pontos positivos da aula, o que tinha dado para perceber que as crianças, que os alunos estavam super envolvidos, e o que dava algumas orientações e dicas do que poderia, uma forma que poderia ser melhorada, que poderia ser acrescentada ou feita de uma forma diferente.

Se, por um lado, P6 relata um posicionamento como professor distante da equipe/da coordenação, por outro as observações de suas aulas geraram frutos, no caso, um *feedback* a validar as práticas que provocaram um maior envolvimento dos alunos, bem como com dicas e orientações que favorecessem “uma forma diferente” do fazer docente.

A apontar uma observação e reflexão de acordo com os relatos de P1, P4 e P6, o ponto de contato dos professores com as práticas de OAs durante o período das aulas online acontecia por meio da OAs em si e do recebimento de um *feedback*. Apesar de os professores poderem (re)construir as suas práticas a partir deste retorno, é importante fomentar a sua participação

ativa no processo de OAs, para que conheça as suas etapas e possa sentir-se parte deste processo, a permear a construção de um processo que também envolva os seus pares.

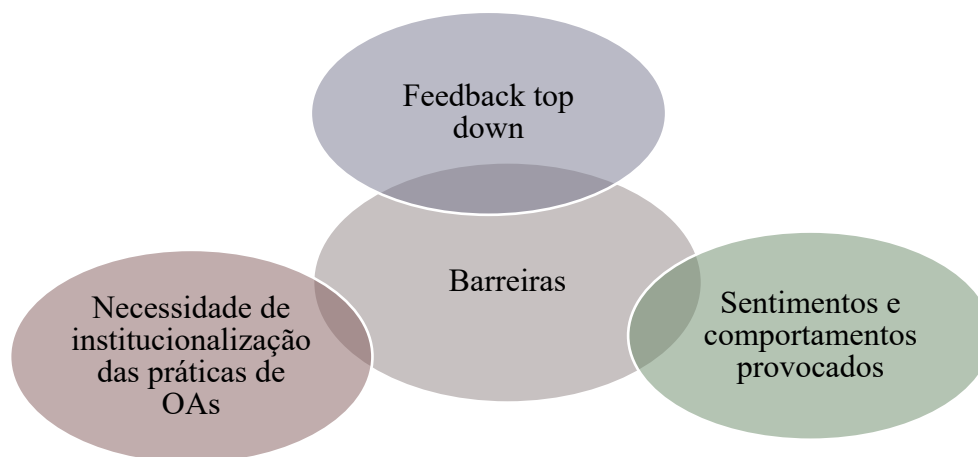
No entanto, os relatos apontam para experiências com as práticas de OAs no corpo da Escola X e que poderão ser revisitadas para um novo olhar, a partir de reflexões em conjunto, como as que foram realizadas nas entrevistas por grupo focal. Isto porque as sementes já se encontram em campo fértil à espera de novas intervenções.

4.1.4 Tema 4: Barreiras às práticas de OAs na Escola X

Sob este tema, três subtemas emergiram dos relatos partilhados em função das experiências com as práticas de OAs, a revelar situações percebidas como desafios e que poderão servir para reflexão e mudanças nas práticas futuras de OAs (ver **Figura 12**). Segue-se a sua análise.

Figura 12

Barreiras às práticas de OAs



Nota. Elaboração própria

Subtema 1: O *feedback top-down*

As práticas de OAs na Escola X durante a pandemia apontam para uma partilha sobre os pontos positivos e os pontos a melhorar nas práticas docentes, no sentido de ofertas de sugestões para as

práticas futuras. A caminhar neste sentido, P6 relata as suas experiências com a OAs em sua sala de aula, com a entrega do *feedback*:

--- (P6) (...) *algumas pessoas da equipe ou da coordenação ou da direção tinham uma equipe por trás, que entrava na nossa aula, (...), e fazia observações, anotações, e depois dava para a gente um feedback. Olha, eu acho que isso foi superbacana, levantava os pontos positivos da aula, o que tinha dado para perceber que as crianças, que os alunos estavam super envolvidos, e o que dava algumas orientações e dicas do que poderia, uma forma que poderia ser melhorada, que poderia ser acrescentada ou feita de uma forma diferente.*

A partilhar a sua visão sobre o percurso do *feedback*, P6 relata que a equipe que fazia as observações, anotava “e depois dava para a gente um *feedback*”. Ao usar a expressão “dar *feedback*”, esta ação indica a unilateralidade da partilha, a informar que a experiência com o *feedback* era pautada em uma devolutiva sob o olhar de outros atores, sem discorrer sobre a participação do professor neste processo.

No sentido de destacar a importância de ter um *feedback*, P8 refere-se ao *feedback* como algo positivo, ainda que seja para validar práticas docentes, pois entende que “é sempre bom ter esse *feedback*, nem que seja só para falar, adorei, gostei da forma que foi trabalhado, (...) então, assim, mesmo que seja só para apontar algo, já é melhor do que nada”. Da mesma sorte, a usar a expressão “ter *feedback*” reforça o percurso da devolutiva de cima para baixo, como algo que vem de fora das ações e do espaço do professor.

As práticas de *feedback*, do lado do professor, indicam a sua participação passiva, quer seja, a de receber um retorno elaborado e discutido por outros atores. Assim, é relevante compreender como acontecia este processo do outro lado.

Com um olhar para o trabalho do grupo de apoio pedagógico durante a pandemia de COVID-19, havia a junção de esforços para que as práticas de OAs estivessem fundamentadas em um processo de construção com um olhar objetivo, quer seja, para ajudar os professores a planejar e implementar as suas aulas online. Os esforços, ainda que em caráter de urgência, destinaram-se à definição

sobre o quê observar, à documentação como forma de registro, e ao tipo de *feedback* a ser elaborado. Isto tudo em um processo de colaboração e discussão dialogada. Neste sentido, P1 assim relata:

--- (P1) (...) ao discutir com a direção escolar, direção executiva, e com os outros membros do grupo de apoio, a gente pôde, além de pensar na logística de como nós nos dividiríamos, né, para cobrir o tanto de número de turmas a serem observadas, quanto a questões mais fundamentais, filosóficas de o quê observar, qual o tipo de feedback, quais são as categorias, qual o tipo de, principalmente de documentação dessa observação, né, foi um processo, de novo, bem elaborado, e dentro de um contexto de urgência, porque não era uma coisa que a gente teria muito tempo para fazer ou implementar.

A reforçar esta construção de práticas de OAs mais formalizadas, o gestor P4 relata a elaboração de um instrumento de OAs (“uma planilha Excel”) como parte da metodologia adotada. Este instrumento era utilizado pela equipe de apoio pedagógico para observar as aulas, e dar um *feedback* para o professor. Neste sentido, o excerto abaixo é revelador:

--- (P4) Então, a gente desenvolveu uma metodologia, mesmo que muito simplesinha, (...), mas ela teve um propósito de que todas as observadoras das aulas estivessem usando as mesmas ferramentas, (...) observando da mesma maneira e que também criasse um documento e criasse um conteúdo que fosse de uma maneira objetiva, não subjetiva, (...) mas que embasasse para que pudesse dar a devolutiva para o professor, para a professora, para quem estava em sala de aula.

A construção desta devolutiva passava por um processo de discussão dialogada, de trocas entre os membros do grupo de apoio pedagógico. A apontar este processo, P3 assim partilha a fase posterior às observações das aulas gravadas e registadas no instrumento de OAs:

--- (P3) (...)já dá para gente conversar sobre essas observações, então a gente marcava um encontro para dar o retorno das observações que tinham sido feitas. Todo mundo já

tinha preenchido, cada uma podia ler o que a outra tinha preenchido das tabelas, e... Eu lia, eu me lembro que eu lia, porque também queria conversar um pouco, e às vezes eu assistia também aulas que não eram as que tinham sido designadas para mim, mas para poder ter uma ideia do que tinha acontecido nas outras aulas também. E daí a gente se reunia para fazer o retorno disso.

No entanto, este processo colaborativo de apoio para elaboração de um conteúdo a partir das aulas observadas passou pela reflexão dos membros do grupo de apoio pedagógico, sem a presença dos professores. Isto reforça o distanciamento da participação dos professores neste processo de construção de ideias, de análise das práticas colocadas em ação em função das práticas de OAs.

De acordo com O’Leary (2020, p. 59), o *feedback* “pode ser considerado a etapa mais importante do processo de observação, pois o *feedback* é substancialmente considerado como tendo o impacto mais tangível no desenvolvimento futuro” (tradução da investigadora)²¹. Neste sentido, é importante favorecer a elaboração e implementação de modelos colaborativos de OAs em que o *feedback* não seja unidirecional, mas aberto à discussão dialogada.

Assim, se, por um lado, receber *feedback* é relevante e tem o potencial para provocar melhorias nas atividades docentes, por outro, construir as práticas de OAs em conjunto, a aproximar os que observam dos que são observados, em uma prática reflexiva e dialogada (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão 2020), constitui o alicerce da SP com o potencial para fomentar ainda mais um ambiente colegiado de aprendizagem.

Subtema 2: Os sentimentos e comportamentos provocados pelas práticas de OAs

Alarcão (2020, p. 72) bem nos orienta para identificarmos os “fantasmas” da OAs e SP²², para que possam ser afugentados, e cada contexto revelará os seus espectros consoantes as suas experiências. Assim, a partir deste subtema emergente das entrevistas individuais, revelaram-se

²¹ Em inglês: “*Feedback can be considered the most important stage of the observation process as it is the feedback that is largely considered to have the most tangible impact on future development*” (O’Leary, 2020, p. 59).

²² Segundo Alarcão (2020, p. 72), são eles: “(...) **avaliação** (vem avaliar-me), **superioridade** (vem mandar em mim), **ameaça** (vem intrometer-se no meu espaço de aula), **respeitabilidade** (ele/ela não é melhor professor/a do que eu sou), **descrédito** (uma observação prova alguma coisa?), **privacidade** (vem intrometer-se no meu “ser”, **desconfiança** (quer mesmo ajudar-me?), **mais-valia** (para que serve isto?)”.

sentimentos e comportamentos relatados pelos participantes, observadores e observados, relacionados às práticas de OAs. Neste sentido, como ponto de partida, segue-se o relato de P1 sobre a sua presença, como observador, nas aulas online. Lembrando que, neste segundo momento de OAs online, as observações eram síncronas:

--- (P1) Em relação aos professores, a minha experiência pessoal foi de que teve uma receptividade muito boa, né. Eu não senti... nós entrávamos na aula online, no link da aula, nós não interagíamos com a aula, era simplesmente observação, né, e a gente tinha um roteiro a ser seguido e depois a documentar, então, não havia interação com os professores e com a aula.

P1 aponta que não havia interação com a aula e com os professores, e assim partilha logo após referir-se à percepção de receptividade por parte dos professores, a indicar uma possível relação entre a interação do observador com a aula, a sua presença, e mudança no comportamento do professor. A reforçar esta percepção, P3 apresenta outro sentimento quanto à sua participação como observadora nas aulas online, como revelam as suas palavras:

--- (P3) Então, (...) quando você está dentro da sala de aula, você já altera um pouco a dinâmica. Como foi a segunda observação, a gente esteve presente, por exemplo, no segundo momento, a gente esteve presente na sala de aula assistindo online. Eu gostei mais do primeiro modelo, em que a gente recebeu as aulas gravadas, porque você não impacta a aula, (...) sempre é uma interferência, nem que você desligue a câmera. Você percebe que a professora fica um pouco mais tolida, às vezes um pouco, eu não sei, eu notava uma diferença.

É reveladora a comparação que P3 faz, ao resgatar as suas experiências como observadora no primeiro momento das práticas de OAs online. Nesta primeira fase, as aulas eram gravadas e disponibilizadas para os observadores assistirem e observarem de forma assíncrona; já no segundo momento, os observadores entravam na sala de aula virtual. P3 expressa ter gostado mais do primeiro modelo, tendo em vista que, no segundo, observou interferência na aula com a sua

presença, pois “notava uma diferença” no comportamento da professora. Em sequência, em forma de desabafo, P3 partilha um sentimento de desconforto quando participava das aulas online para fazer a observação:

--- (P3) Eu preciso confessar que as observações na sala foram para mim menos confortáveis, porque eu percebia que era uma coisa que você entrar, que não era fácil. (...). E quando eu fiz a observação entrando na sala, eu vi que não era fácil e que os professores ficavam um pouquinho, alteravam um pouquinho a dinâmica da aula, já não fiquei tão confortável.

Se nas aulas gravadas e observadas de forma assíncrona permitiam a implementação das práticas de OAs sem esta possível interferência com a presença de um observador em sala de aula, nas aulas observadas, enquanto elas ocorrem, a presença de uma pessoa fora da rotina da aula apresentava o potencial para provocar mudanças de comportamento. Este fenômeno é relatado na literatura como a reatividade do professor à presença de um observador em sala de aula chamado efeito de Hawthorne (O’Leary, 2020), e descrito em detalhes nas palavras de P2, que assim nos informa sobre o processo de OAs:

--- (P2) Porque no momento que você é comunicado, avisado, informado, que você será observado, isso é natural do ser humano. Você tende a agir de uma forma diferente. Então, quando você é observado, você teme algo, você esconde algo, você, às vezes, não é o próprio, não é a própria pessoa. Você tende a mostrar que é outra pessoa, outro professor em sala de aula. Então, eu acredito que, para a observação de aula, eu acredito que o professor deve ser ele mesmo, tem que ser ele mesmo, agir naturalmente, para que ele seja avaliado, seja avaliado pelo observador.

Em seguida, P2 partilha como foi a sua reação quando foi observado, a enfatizar o seu agir de forma natural ou não a depender do valor que atribuía às observações:

--- (P2) Então, como foi que eu agi quando fui observado em sala de aula? Na primeira e segunda gestão que eu tive, a coordenação pedagógica, eu quis mostrar que eu estava trabalhando bem o PLH. Eu quis mostrar que eu estava fazendo um bom trabalho. Então, eu não estava sendo um falso, mas eu estava mostrando muito além e não agindo natural. (...). Mas, na última observação que eu tive, recentemente, eu não me preocupei, eu continuei dando a minha aula, agi naturalmente, porque, para mim, eu não estava sendo observado. Eu estava ali com uma pessoa fazendo anotações em um curto espaço de tempo de cinco minutos, se eu não me engano. Então, agi naturalmente, não me preocupei muito. Mas, nas primeiras observações que eu tive, logo quando iniciei, eu mostrei ser bem comprometido com o meu trabalho.

Conforme este relato, P2 mudava o seu comportamento quando as práticas de OAs eram implementadas sob a liderança das duas primeiras gestões. A mudança de comportamento era marcada pelo agir não natural e alinhava-se à sua preocupação em mostrar para o observador que era comprometido com o seu trabalho em sala de aula, que estava a trabalhar “bem o PLH”, e que reunia esforços para tal, ao ir “muito além”. No entanto, na última observação experienciada, em tempo recente à entrevista, P2 refere-se à naturalidade com que agia em suas aulas, sem muito preocupar-se, pois a OAs foi desenvolvida em “um curto espaço de tempo de cinco minutos”.

Até este ponto, as percepções partilhadas fazem referência à questão da presença do observador em sala de aula, no sentido de haver interferência (ou não) nas dinâmicas da aula, bem como no sentido de provocar ou não uma mudança de comportamento. A preocupação demonstrada pelo observador P3 com a interferência na aula do professor, ao mesmo tempo em que partilha o seu desconforto em estar na sala de aula, encontra-se em sintonia com o relato do docente P2 no sentido de provocar sentimentos e mudanças de comportamentos.

Já para a percepção de P1, a sua presença em sala de aula não provocou mudanças, pois para este observador, não houve interferência na aula. Esta partilha vai ao encontro do relato de P7, ao referir-se à sensação de tranquilidade no superlativo face à presença de um observador em sua sala, cujas palavras transcrevemos a seguir:

--- (P7) Olha, quando eu tenho alguém me observando, eu fico absolutamente, assim, tranquila, assim, quando eu falo em avaliação, talvez no sentido de orientação, assim, eu acho que, (...), no alto da nossa segurança, a gente está sempre sujeito a cometer (...) deslizes que, às vezes, a gente não percebe. Então eu acho que é importante ter alguém fazendo uma avaliação mesmo, assim, eu acho que é isso, a avaliação, eu acho importante você ter alguém olhando para o que você está fazendo, (...).

Os sentimentos e comportamentos, tanto por parte dos observadores quanto dos observados podem provocar ruídos nas práticas de OAs. No caso da Escola X, a gravação de aulas no primeiro semestre da pandemia, foi um facilitador das práticas de OAs assíncronas, a minimizar o impacto do “efeito de Hawthorne”, também chamado “efeito de reatividade” (O’Leary, 2020, p.86). Com a mudança dessas práticas a envolver os observadores em sala de aula virtual, o efeito de reatividade passou a registrar a sua presença. Com a volta das aulas para o ambiente físico, os relatos de P2 são reveladores não só do efeito de reatividade relacionado à presença de um observador em sala de aula, mas também de práticas de OAs implementadas com um outro fazer.

Subtema 3: A necessidade de institucionalização das práticas de OAs

Este tema inicia-se com a descrição do que significa a institucionalização das práticas de OAs, tendo em vista buscar-se delimitar a sua abrangência. Fundamentado em O’Leary (2020), que discorre em profundidade sobre os caminhos que a política institucional pode seguir quanto às práticas de OAs, o sentido que aqui adotado orienta-se para a inclusão orgânica das práticas de OAs nas políticas educativo-pedagógicas da Escola X, a partir de determinadas situações experienciadas no contexto da Escola X e que orientarão a sua construção procedimental como um projeto, sujeito às mudanças que se fizerem necessárias. Com este olhar, seguiremos à partilha de experiências que refletem a necessidade de institucionalização das práticas de OAs.

A sistematização das práticas de OAs na Escola X durante a pandemia de COVID-19, marcada pela elaboração de um instrumento de OAs, discussão dialógica entre os membros do grupo de apoio pedagógico e retorno aos professores por meio de *feedback* revela uma junção de esforços com o objetivo de enfrentar os desafios das aulas online e dar continuidade ao programa educativo-cultural em PLH. Neste sentido, o uso do ambiente virtual durante as aulas online facilitou as

práticas de OAs que se desenvolveram de forma assíncrona, com a gravação das aulas pelos professores e a observação realizada em outros momentos, bem como de forma síncrona, com a presença dos observadores em sala de aula no ambiente virtual.

No entanto, neste momento de aulas online, um dos desafios apontados foi o desconhecimento de como o *feedback* elaborado pelos membros do grupo de apoio pedagógico, que no segundo semestre de 2020 transformou-se no comitê pedagógico, chegava aos professores. Como uma primeira partilha, P1 relata dois momentos de devolutiva do *feedback* para os professores, relacionados ao primeiro e segundo semestres de 2020. No entanto, manifesta certa dúvida sobre o modo como o *feedback* era repassado aos professores, por ocasião da pergunta sobre a participação dos professores no processo de OAs. É o que revela o excerto abaixo:

--- (P1) (...) a direção escolar passava o feedback para os professores. Mas aí teve a alteração que, no segundo semestre, alguns membros do grupo de apoio chegaram a dar o feedback para os professores. Eu lembro que eu dei um feedback para... Não, não, foi só observação. É porque o processo correto seria esse, acho que a gente seguiu nos dois semestres, que é o grupo de apoio coletava a informação com a visão mais geral do processo inteiro, passaria para o diretor escolar e o diretor escolar estaria passando essa análise em uma reunião pedagógica aos professores, em forma, com o objetivo de estar fazendo uma construção sólida da prática, trazendo para eles uma reflexão.

A dúvida sobre quem dava o *feedback* para os professores no segundo semestre reflete uma necessidade de estruturação mais orgânica das práticas de OAs. Neste sentido, de acordo com P9 ao relatar suas experiências com as práticas de OAs, ainda que tivesse havido todo cuidado para que o *feedback* fosse o mais objetivo possível, a sua percepção foi a de que a mediação entre o *feedback* objetivo e os professores deixou margem para sentimentos de inquietude por parte dos professores ao receberem o *feedback*.

---(P9) O grupo trabalhou muito, o comitê pedagógico trabalhou bastante para dar esse feedback para os professores, para chegar com uma estrutura do que observar, para ter uma observação que ela não fosse parte do ponto de vista de julgamento. Que ela fosse

parte de julgamento individual, mas que ela fosse parte de critérios técnicos claros. E foi um pouco conflituoso colocar isso na prática, porque existe sempre a pessoa intermediária nesses papéis. (...) Existe aquele papel-chave de quem vai fazer essa ponte entre o observador externo e o professor que está em sala de aula. Então, eu achei que foi um pouco conflituoso, porque especialmente essa mediação não foi feita de uma forma tranquila. Então, o professor se sentiu julgado, ele se sentiu observado. O feedback que foi dado depois também não foi alinhado com os propósitos iniciais.

Apesar da sistematização das práticas de OAs durante a pandemia, conhecer o conteúdo e a forma como o *feedback* deve ser partilhado com os professores observados merece um olhar mais cuidadoso no sentido de favorecer um modelo de OAs que aponte o processo de entrega do *feedback*.

A acrescentar à lista de desafios, com o retorno às aulas em ambiente físico, houve mudanças nas práticas de OAs, com impacto na sua frequência e objetividade, como revela P1 ao partilhar a sua percepção sobre a relação entre a OAs e o DPD no momento da entrevista e compará-la com as práticas de OAs anteriormente realizadas:

--- (P1) Na realidade, ultimamente, na nossa associação, o meu objetivo é incentivar cada vez mais essa observação. Não está acontecendo com a frequência ou com a objetividade ideal para que possibilite já uma mudança concreta. Eu não poderia, por exemplo, dar um exemplo para você. Principalmente, nesse último ano, eu não fiz observação. As minhas observações que eu fiz foi há (...) mais de um ano atrás, e aí sim, lá, muitos professores aproveitaram muito o feedback e fizeram alterações em suas práticas que foram significativas. De novo, quanto mais aberta a comunicação e mais voltada para um objetivo específico e compartilhado, melhor a receptividade do professor e o aproveitamento dele em estar se permitindo fazer essa reflexão e essas análises e mudanças, se forem necessárias.

Neste ponto, aumentar a frequência das práticas de OAs revela-se como objetivo a ser perseguido pela gestão, tendo em vista que a OAs já não esteja acontecendo de acordo com o esperado. Para além da frequência, P1 também partilha a questão da objetividade, a permear a existência de um vínculo entre o modo de comunicação e a receptividade do professor no que tange às práticas de OAs, para que permita um percurso de reflexões, análises e mudanças reais em suas práticas pedagógicas. A “objetividade ideal”, assim, revela-se na busca por uma comunicação mais transparente, a partilhar o processo e os objetivos específicos da OAs com aqueles que serão observados.

Neste sentido, aumentar a frequência das práticas de OAs, e a forma de objetividade ideal como a comunicação deve ser realizada reforçam a necessidade de institucionalização das práticas de OAs, no sentido de a Escola X expressamente oferecer os caminhos a serem seguidos sobre o quê observar e como repassar o *feedback*. A contribuir com este alinhamento, P7 afirma desconhecer o processo de OAs na Escola X, senão vejamos:

--- (P7) (...) Eu continuei dando a minha aula. Na verdade, eu nem sabia que teria uma pessoa ali fazendo a sua observação. Fui avisada, acho que no dia, não lembro. Mas, assim, não, eu continuei dando a minha aula, não teve nenhuma interação, nem sei se era para ter, não conheço o processo. Mas, foi isso, foi uma pessoa sentada, olhando, as vezes olhando e só, sem interação nenhuma.

Sobre as experiências com a OAs, P2 e P7 apontam para uma prática de OAs distinta da realizada durante a pandemia, como evidenciam as suas partilhas:

--- (P2) Na última gestão, a gente não teve muito esse contato, esse feedback que tínhamos no início, que eu tinha no início, esse feedback, essa troca, essa comunicação. Nós não tínhamos nessa última gestão. Então, nessa última gestão desse ano que passou, desse semestre que passou, falando desse semestre, não tínhamos muito essa comunicação, não tínhamos essa análise de aulas, essa observação de aula.

--- (P7) *Olha, eu tive depois um feedback. Eu achei péssimo, fraco. Eu achei fraco. Eu fiquei com a sensação de que, nessa observação de aula, era uma pessoa cumprindo um protocolo. Em vários momentos, eu me perguntei se, de fato, ela estava observando alguma coisa. Então, eu achei, eu absolutamente não me senti observada. É isso, eu achei que era uma pessoa ali cumprindo tabela.*

Os relatos até aqui compartilhados apontam desafios relacionados à forma como o *feedback* era entregue aos professores em determinado período em que as aulas eram desenvolvidas em ambiente online. Outrossim, com a volta às aulas para o ambiente físico, revelou-se uma mudança nas práticas de OAs na rotina da Escola X, com redução de sua frequência, a carecer de uma “objetividade ideal” que pudesse impactar as práticas pedagógicas, e cujo processo não era de conhecimento dos professores, com reflexos no *feedback* recebido. Estes desafios indicam a necessidade de organização, estruturação e consolidação de conceitos e práticas de OAs, de forma orgânica, como partilhado em O’Leary (2020), no seio da organização escolar. Outrossim, que estas ações sejam direcionadas para o desenvolvimento profissional de toda a equipe (gestores e professores) a partir da realidade da Escola X, consoante a perspectiva crítico-emancipatória discutida em Alarcão (2020).

4.2 Entrevistas por grupo focal – apresentação dos modelos de OAs

A contribuir com uma visão mais holística das entrevistas, o resgate das situações de OAs experienciadas na Escola X e partilhadas durante as entrevistas individuais, por meio das perguntas orientadoras, provocou um processo reflexivo, direcionado à SP, ao DPD e às práticas de OAs. Neste sentido, as tarefas das entrevistas por grupo focal permearam o aprofundamento das reflexões já iniciadas nas entrevistas individuais, por meio da discussão dialogada. Assim, apresenta-se o produto da análise dos participantes com uma abordagem qualitativa e documental sob o olhar interpretativo da investigadora.

No momento do *brainstorming*, as sugestões e recomendações apresentadas pelo grupo focal de gestores e docentes foram compartilhadas oralmente no primeiro encontro virtual síncrono de cada grupo e, na sequência, por registo escrito (ver **Anexos 12 e 13**).

Consoante as suas contribuições iniciais, os gestores e docentes apresentaram elementos de referência distintos para dar início às reflexões dialogadas. Enquanto os gestores partiram de um histórico de experiências com a OAs na Escola X, tendo como referência a pandemia e a formalização das práticas de OAs, os docentes partilharam as suas experiências profissionais com a OAs, principalmente no contexto da Escola X, a contribuir para o *desenho* de um modelo visual de OAs. Para além deste ponto de referência, elencam sugestões e recomendações (ver **Tabela 8**), a seguir apresentadas.

Tabela 8

Brainstorming de sugestões e/ou recomendações de gestores e docentes

Grupo focal de gestores	Grupo focal de docentes
Recomendações:	O que poderia ser melhorado?
<ul style="list-style-type: none">• A XXXXX [Escola X] quer estabelecer a observação formal como prática contínua?• Esclarecer questões de “processo” - onde, quando, quem, pq [porquê]? Proposta	<ul style="list-style-type: none">• Professor e supervisão de professor• Como notificar o professor?

realista dentro das limitações da XXXXX [Escola X].

- Melhorar a comunicação com professor para que o processo fique mais claro sobre as expectativas de ambos os lados.
- Definir o papel do articulador - facilitar a comunicação, reduzir conflitos/ruídos
- Ter a contribuição/participação do professor sobre o que ele necessita que seja observado como uma atividade primeira - professor como agente [de] construção da observação de aula.
- Identificar necessidades em momentos diferentes de observação. Por exemplo, treinamento ou melhoria?
- Definir quais as funções dois tipos de observações
- Estruturar esse trabalho para que aconteça de forma contínua, não rígida, mas que ocorra independentemente do grupo envolvido nos processos pedagógicos.
- Instituições democráticas e transparentes
- É importante que o professor saiba sobre o plano de aula (PA) e todas as informações pertinentes
- O professor deve ter em mente que todos os fatores do PA que serão observados
- Perguntas abertas e fechadas
- Trocas construtivas
- Necessidade de conversa prévia (notificação) ao professor
- Avaliação da performance do professor antes, durante e após [fim do] o semestre.
- Questão de controle de qualidade
- Feedback é um benefício para aluno, professor e comunidade escolar como num todo
- A ideia para a avaliação já é um feedback
- Preparação, treinamento e capacitação para professores.

Nota. Elaboração própria do quadro a partir das contribuições partilhadas por escrito pelos participantes dos dois grupos e aqui transcritas (ver Anexos 12 e 13).

Neste sentido, evidencia-se a preocupação com a transparências das práticas de OAs e a sua inclusão no plano pedagógico da Escola X, com a democratização do processo de OAs e a

participação ativa dos docentes para além dos gestores. Outra recomendação fundamentou-se na importância de uma melhor comunicação entre quem observa e quem é observado, com a definição do quê observar e de quando observar. Também há concordância sobre a identificação das necessidades dos professores, no sentido de oferecer o devido treinamento e capacitação.

No entanto, o olhar mais holístico dos gestores, identifica as necessidades de treinamento e melhoria do fazer pedagógico em PLH alinhadas às práticas de OAs, enquanto para os docentes, é importante que o professor já tenha conhecimento, treinamento, para que possa ser observado, tendo em vista que entendem ser “(...) importante que o professor saiba sobre o plano de aula (PA) e todas as informações pertinentes”. Assim, observa-se uma lacuna entre o que a OAs pode oferecer no contexto da Escola X, como apontado pelos gestores, e as expectativas dos docentes.

Para além desta lacuna, a presença do termo ‘avaliação’ nas contribuições dos docentes revela a percepção da OAs com a sua função avaliativa, como por exemplo, quando afirmam que “a ideia para a avaliação já é um *feedback*”, ou ainda, que “a avaliação da performance do professor [deverá ocorrer] antes, durante e após o semestre”. Já os gestores caminham para uma visão mais formativa, utilizando o termo “observação” como um processo a ser construído com a participação dos professores dentro da realidade da Escola X. As contribuições de ambos os grupos revelam aspetos de reflexão sobre as práticas de OAs que foram considerados na elaboração dos modelos de OAs, e que embasaram a sua apresentação gráfica final.

4.2.1 Modelo de OAs elaborado pelo grupo focal de gestores

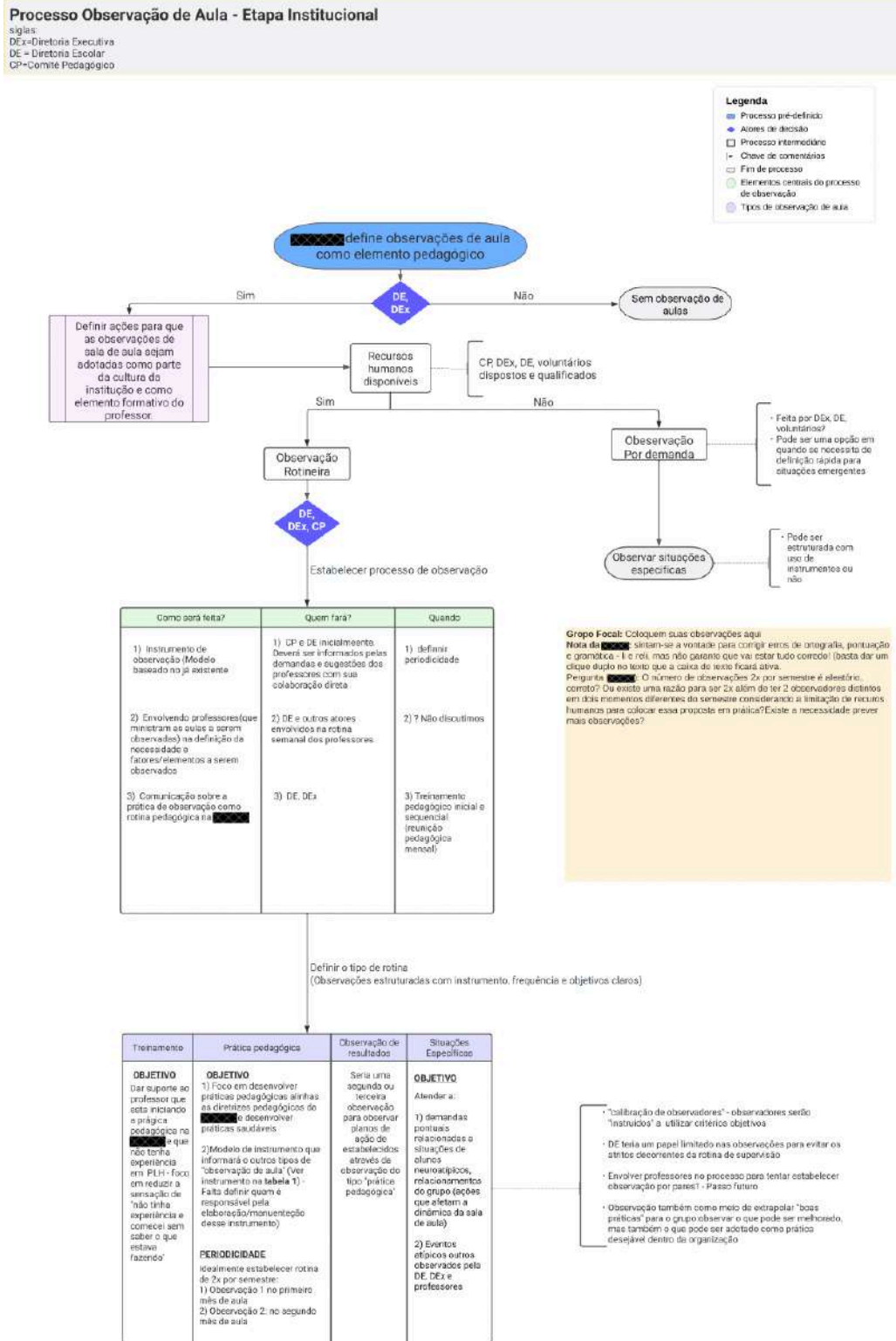
O modelo visual de OAs elaborado pelo grupo focal de gestores apresenta, como ponto de partida, a necessidade de definição da OAs como elemento pedagógico e formativo do professor a partir de uma visão institucional (ver **Figura 13**). A partir desta definição, a OAs segue um fluxograma que mostra as considerações entre as possibilidades e as demandas vivenciadas no contexto da Escola X, como por exemplo, a disponibilidade de recursos humanos, a impactar os caminhos que as práticas de OAs poderão seguir. O primeiro caminho aponta a OAs como parte da rotina de práticas da Escola X no contexto de SP, a suprir as necessidades de treinamento e adequação das práticas pedagógicas, ou como resposta a demandas específicas ou emergentes. O segundo percurso, a ser trilhado quando os recursos humanos não são suficientes, objetiva responder às demandas específicas e emergentes que forem se apresentando no contexto das práticas docentes.

Assim, há o alinhamento dos objetivos das OAs, que são bem definidos e decorrem das funções que lhes fundamentam, quer sejam, promover o treinamento do professor iniciante, alinhar as práticas pedagógicas às diretrizes pedagógicas da Escola X, ou ainda, responder a demandas específicas e emergentes que ocorrem nas práticas do professor de PLH. O envolvimento dos professores no processo de OAs revela-se na comunicação sobre as práticas de OAs como parte da rotina pedagógica da Escola X, no envolvimento dos professores na definição de necessidades apresentadas e dos fatores/elementos que deverão ser observados, e na discussão construtiva sobre o *feedback*, a atribuir um caráter mais participativo do professor.

Neste modelo de OAs, os observadores, membros do comitê pedagógico, da diretoria e outros voluntários interessados e capacitados serão treinados para que possam observar da forma mais objetiva possível. Como uma possibilidade para o futuro, houve menção às OAs por pares, a envolver os professores, mas sem especificar os caminhos a serem adotados. Assim, há um olhar para a institucionalização de práticas de OAs, de forma a implementá-las de acordo com as necessidades e as possibilidades da escola, a promover a sua sustentabilidade e a continuidade dos processos, como apontado pelos gestores.

Figura 13

Modelo visual de OAs elaborado pelo grupo focal de gestores



Nota. Fonte: Modelo de OAs elaborado pelo grupo focal de gestores no aplicativo LucidChart®.

Como justificativas para o modelo visual elaborado (ver **Anexo 12**), inicialmente os gestores relatam o histórico de migração das aulas para o ambiente online em um curto espaço de tempo, havendo necessidade para o treinamento da equipe. Em função da necessidade de avaliar a efetividade do programa, no que tange a conteúdos, recursos e plataforma e sua adequabilidade ao novo ambiente virtual, formou-se um grupo de apoio pedagógico. Este momento marcou o início das práticas formais de OAs, com uma visão mais holística e sistematizada, como um processo dinâmico e sujeito a melhorias. Para tanto, o grupo de apoio pedagógico elaborou um instrumento de OAs para apoiar a objetividade dos observadores.

Relatam que, durante as discussões dialogadas entre os participantes, as reflexões tiveram como focos o processo decisório da organização escolar, e as experiências com o modelo de OAs elaborado e implementado por ocasião da pandemia. Neste sentido, destacam a importância em se promover práticas colaborativas de OAs, a fomentar um “ambiente institucional saudável e seguro” (**Anexo 12**), tendo em vista que o modelo inicial não considerou a participação ativa dos professores no processo de OAs. Isto porque, apesar de todo o cuidado e objetividade, e não haver a intenção de avaliação do professor, mas do processo de implementação da aula em si, a percepção dos professores observada foi a de que estavam sendo avaliados pessoal e profissionalmente. Assim, recomendam a adoção da OAs como rotina, fundamentada na colaboração entre as partes, para que possa cumprir “o seu papel de melhoria, adequação e formação” (*idem*) das práticas pedagógicas.

Neste sentido, o modelo visual de OAs foi elaborado e “pensado como uma ferramenta de ação e reflexão da prática pedagógica” (**Anexo 12**), a indicar as fases decisórias para a sua implementação por meio de um fluxograma. A começar pela incorporação da OAs nas práticas pedagógicas da Escola X, o modelo de OAs tem como foco as necessidades formativas dos professores, tanto as iniciais a favorecer o treinamento dos professores iniciantes, bem como as contínuas, voltadas para a melhoria das práticas pedagógicas, e o seu alinhamento “às diretrizes pedagógicas” (**Figura 13**) da Escola X.

Como resultado das reflexões e recomendações, o grupo de gestores revisitou o instrumento de OAs (ver **Anexo 12**) para acolher esta visão mais colaborativa, com anotações em vermelho a indicar as sugestões de mudanças. Este processo de revisão fundamentou-se em quatro pressupostos com foco na participação colaborativa do professor na decisão sobre o objeto da

observação; na familiaridade do professor com o plano de aula; no direcionamento da OAs para as interações dos alunos com o conteúdo, entre alunos, e entre alunos e professores; e, por fim, na reflexão colaborativa entre observador e o docente que será observado em busca de soluções e desenvolvimento de estratégias conjuntas para as demandas que afloram das situações educativas experienciadas em sala de aula.

No entanto, apesar de um dos pressupostos do modelo visual de OAs ser “o conhecimento prévio do plano de aula” pelos professores (**Anexo 12**), entendemos que os gestores não afastaram o uso do instrumento de OAs para a formação dos professores iniciantes. Isto porque, no modelo visual em si, ao indicar a definição do “tipo de rotina” (**Figura 13**) para a OAs, há inclusão do treinamento para “dar suporte ao professor que está iniciando a prática pedagógica” (*idem*) na Escola X e que “não tenha experiência em PLH”. Apesar de não estar explícito nas justificativas, observa-se a preocupação com os professores iniciantes para que não se sintam sobrecarregados com os itens a serem observados, mas que se sintam acolhidos e apoiados em seu processo formativo inicial.

4.2.2 Modelo de OAs elaborado pelo grupo focal de docentes

O modelo visual de OAs elaborado pelos docentes (ver **Figura 14**) aponta para uma OAs voltada para os professores que já tenham experiência com o que se espera de um plano de aula, tendo em vista a recomendação de que o observador (avaliador, nas palavras dos docentes) deve certificar-se de que o professor esteja “devidamente pronto para ser observado”. Para os professores novos, segundo o modelo, o treinamento serviria como forma de apoio e suporte, em especial com material pedagógico. Estes pontos foram também levantados pelos gestores em sua consideração sobre o instrumento de OAs, em que um de seus fundamentos é o professor conhecer o plano de aula para que possa ser utilizado. A diferença, no entanto, reside na possibilidade, para os gestores, de que a OAs possa ser usada para acolher e apoiar professores iniciantes.

Neste modelo, a coordenação pedagógica seria o ente responsável pela ‘avaliação’, a qual traduzimos como referindo-se à OAs com a entrega de um *feedback*. A acompanhar o grupo de gestores (instrumento de OAs, ver **Anexo 12**), os docentes também partilham itens a serem observados, a indicar as prioridades dos docentes em determinar o que deverá ser observado, como por exemplo, o material a ser usado, a postura do professor, e determinados elementos de implementação do plano de aula. Esta contribuição marca a importância de o professor participar na definição dos itens a serem observados.

Em adição, registam a questão da transparência dos processos na Escola X, para que os professores saibam o que é a OAs, como será realizada e quais os objetivos que a fundamentam, mas sem o detalhamento, como foi feito pelo grupo de gestores. No entanto, convergem para que todos conheçam o processo.

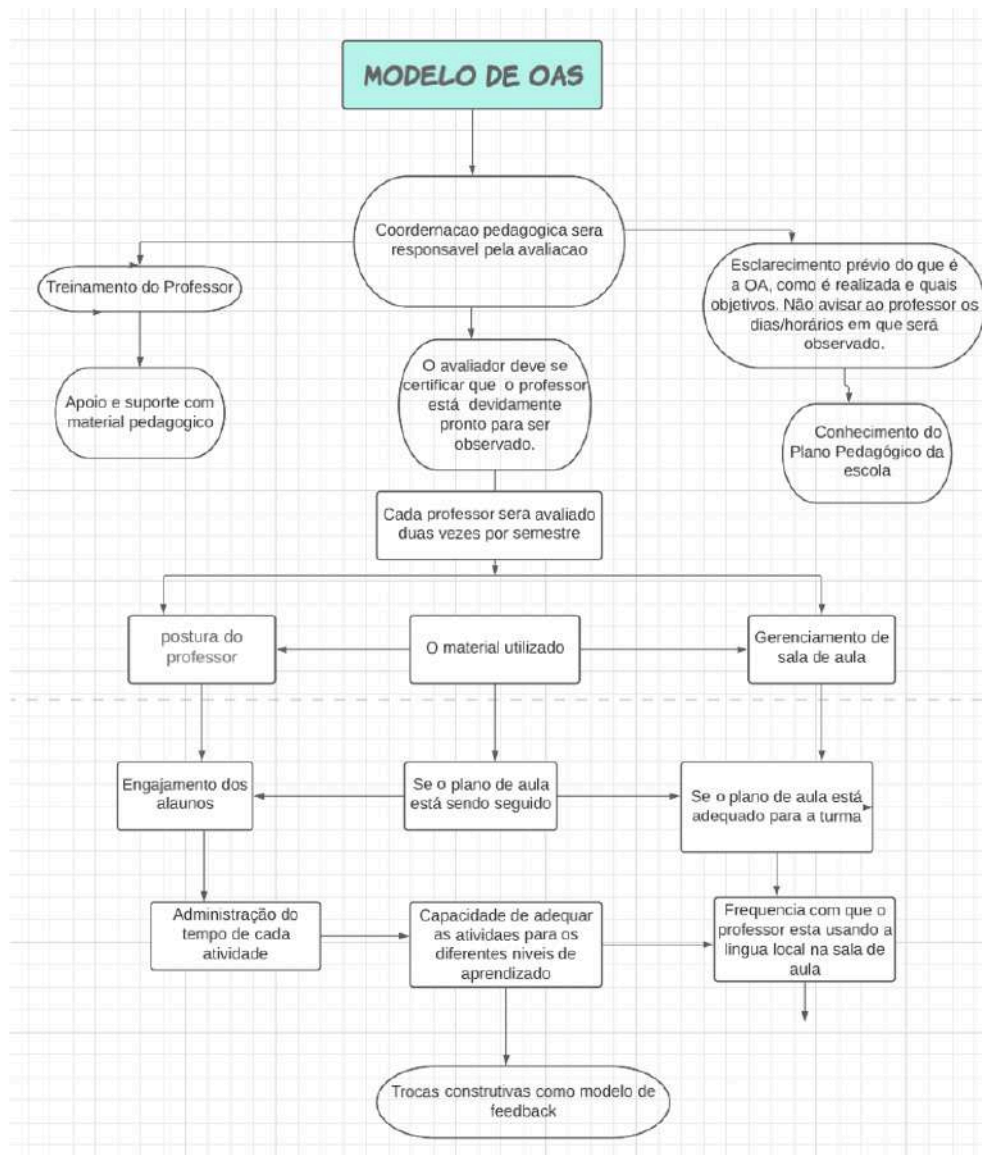
Em termos de frequência, apontam que os professores sejam observados duas vezes no semestre, em alinhamento ao partilhado pelo grupo de gestores, e sugerem que, para o momento da OAs de aulas em si, o dia e a hora não sejam informados ao professor, para que não haja um preparo antecipado do professor para a OAs (efeito Hawthorne, mencionado em O’Leary, 2020). Neste sentido, há um certo distanciamento das expectativas do grupo de gestores, tendo em vista que estes sugerem a participação colaborativa do professor nas etapas do processo de OAs, enquanto os docentes recomendam conhecer o processo de OAs, mas não mencionam a sua participação para além da notificação, como partilhado no momento de *brainstorming* ou chuva de ideias. No que tange ao *feedback*, indicam um modelo permeado de trocas construtivas, em sintonia ao partilhado pelos gestores, a caminhar para o sentido formativo da OAs.

O complemento a este modelo (ver **Figura 15**) partilhado por um dos participantes do grupo focal de docentes, aponta mais alguns aspetos relacionados à OAs, como por exemplo, a duração da OAs em sala de aula, mas sem defini-la. Este aspeto não foi mencionado pelo grupo de gestores, talvez por que esta decisão esteja vinculada ao foco da OAs e ao entendimento de que será tomada por meio de colaboração entre observador e observado? Neste complemento, o campo sobre as questões que devem ser respondidas foi partilhado por escrito (ver **Anexo 13**).

Podemos observar que as contribuições apresentadas oferecem elementos a serem considerados no processo de OAs, como a preparação do professor por meio de uma “pré-observação”. Esta partilha vai ao encontro das recomendações dos gestores, no sentido de envolver o professor nas fases do processo de OAs, mas não aponta a participação docente na sua agência para a tomada de decisões sobre as suas necessidades. Este distanciamento revela a necessidade de aproximar os docentes das decisões sobre as suas práticas pedagógicas no contexto de SP, por meio da institucionalização de práticas de OAs.

Figura 14

Modelo visual de OAs elaborado pelo grupo focal de docentes



Nota. Fonte: Modelo de OAs elaborado pelo grupo focal de docentes no aplicativo LucidChart®.

Figura 15

Complemento ao modelo de OAs elaborado pelo grupo focal de docentes



Nota 1. Fonte: Complemento ao modelo de OAs elaborado por um dos docentes no aplicativo LucidChart®.

Nota 2. O campo sobre ‘Que questões deverão ser respondidas’ não foi aqui preenchido, mas compartilhado por escrito (ver Anexo 13).

Ao justificar o desenho do modelo visual de OAs (ver Anexo 13), os docentes afirmam que a sua elaboração teve como ponto de partida as experiências dos participantes no contexto da Escola X, que identificaram alguns desafios a impactar diretamente as práticas docentes. Neste sentido, apontaram o despreparo do professor, que nem sempre tem familiaridade com a área de língua de herança ou não tem “formação na área do ensino” (Anexo 13). Também compartilharam que o treinamento pedagógico oferecido pela Escola X não é suficiente para acolher as demandas de formação, tendo em vista o número reduzido de horas dedicadas ao treinamento e a sua superficialidade.

Quanto ao objetivo das OAs, identificam que é “trazer melhorias para a instituição, para o professor e, por consequência, para o aluno”, mas apontam que este objetivo fica comprometido quando o professor não tem conhecimento do “que se espera dele” (Anexo 13). Assim, recomendam que o professor seja devidamente informado sobre o que é a OAs, os seus objetivos, e que o professor seja devidamente comunicado de que a sua aula será observada, mas sem informar a data, “para evitar que ele ou ela capriche no dia da observação”.

Por fim, entendem que o ideal é que cada docente tenha pelo menos duas aulas observadas por semestre para oferecer a oportunidade de aprimoramento de suas práticas e colocá-las em ação, a demonstrar o que melhorou e como as implementou. Segundo o grupo de docentes, essas oportunidades de OAs são produtivas e motivadoras, e recomendam que “o professor/a professora não veja a observação de aula como uma crítica infundada, mas sim como uma ferramenta de desenvolvimento profissional”. Este olhar acompanha as partilhas do grupo de gestores, que recomendam a objetividade no processo de OAs e revelam a OAs como uma ferramenta para melhoria das práticas docentes.

PARTE V – CONCLUSÃO

5.1 Recomendações

Com o objetivo de enfatizar e/ou complementar as reflexões e contribuições dos participantes para a implementação dos modelos de OAs desenhados pelos dois grupos, com seus pontos convergentes e divergentes, passo a elencar algumas recomendações com vistas a oferecer caminhos para melhorias das práticas de OAs na Escola X. Neste sentido, com fundamento na literatura pertinente, partilho aspectos procedimentais a serem observados no delineamento de uma política institucional de práticas de OAs, bem como recomendações sobre como dar e receber *feedback*. Por fim, partilho um modelo de OAs por pares a acomodar o contexto da Escola X no sentido de formação inicial e contínua de seu corpo docente.

5.1.1 Institucionalização de práticas

Como primeira recomendação, consoante as partilhas dos grupos de docentes e gestores, oriento para a institucionalização de práticas de OAs como um projeto a ser construído de forma orgânica de acordo com a realidade da Escola X e, na medida do possível, com a colaboração de gestores e docentes, tendo em vista a necessidade de alinhamento das expectativas de todos os envolvidos. A partir das linhas de reflexão e análise de O’Leary (2020) sobre os aspectos procedimentais a serem observados para a construção de uma política institucional de práticas de OAs, destaco alguns deles adaptados à realidade da Escola X, consoante as contribuições dos gestores e docentes.

Inicialmente, sugiro descrever as finalidades da OAs, no sentido de favorecer expressamente o desenvolvimento profissional. É importante relacionar as práticas de OAs à visão formativa partilhada em Alarcão (2020), quer seja, de observar para aprender, orientar, construir e transformar práticas. Neste sentido, consoante O’Leary (2020), é importante que a OAs seja orientada para um novo conceito que se distancie da avaliação de desempenho e se aproxime da investigação exploratória das práticas docentes orientada para a aprendizagem e o DPD.

Como segundo aspecto, ressalto a importância de se definir as evidências de mudanças, melhorias e aprendizagens que deverão ser recolhidas e informadas para que a Escola X possa acompanhar objetivamente a efetividade de seu programa educativo-pedagógico. O grupo de gestores apontou três documentos que, como parte da rotina, poderão oferecer este suporte, quer sejam, o

instrumento de OAs, um documento para registrar a OAs de situações específicas, e um outro documento para a devolutiva (**Anexo 12**). Em adição, o registo das mudanças poderia ocorrer na documentação de observações seguintes, como também prescrito no modelo visual do grupo de gestores no campo “observação de resultados” (**Figura 13**).

Para além do registo da OAs, é relevante definir o que será feito com os dados obtidos. No plano institucional, o grupo de gestores apontou a possibilidade de “extrapolar” as práticas pedagógicas observadas e percebidas como “boas práticas” a serem adotadas na organização escolar. Com vistas ao docente, e como parte de registos a adicionar à política de práticas de OAs, sugiro definir um instrumento de reflexão, para que o docente possa registrar o seu processo de aprendizagem sobre a sua prática a favorecer uma das formas de aprendizagem, quer seja, a autorreflexão, e que poderá interrelacionar-se à instrumental (oficinas, treinamentos) e à dialógica (trocas), consoante Huet e Casanova (2021). Assim, o uso de um diário do professor, com registos informais, poderia auxiliar no seu processo de autonomia e autorregulação, bem como fundamentar as trocas também informais entre os seus pares. No entanto, há que balancear as demandas institucionais com a disponibilidade de tempo, a intencionalidade e o comprometimento do professor. Seria possível a sua implementação? Seria desejável pelo docente?

Outro aspeto relevante, como apontado pelo grupo de gestores, é a identificação das necessidades experienciadas pelos professores para que a OAs possa servir como instrumento de ação, em resposta a essas necessidades, e de reflexão dialogada para tentar solucionar cada uma delas. Assim, é importante identificar o professor iniciante e suas necessidades de formação inicial em práticas pedagógicas e em PLH. Também os professores já familiarizados com os planos de aula merecem atenção, tendo em vista as necessidades de mudanças nas suas práticas pedagógicas que já estão sendo implementadas, para que estas reflitam as diretrizes pedagógicas da Escola X. Ou ainda, as demandas e situações pontuais que surgem das práticas docentes, observadas pelo professor ou por outro membro da equipe pedagógica.

Por fim, sem esgotar outros aspetos, como o objeto, a frequência e a duração da OAs, também é importante definir o processo de dar e receber *feedback*, e que passo a discorrer na próxima recomendação.

5.1.2 Dar e receber *feedback*

Quanto ao *feedback*, recomendo as dicas compartilhadas em O’Leary (2020) tanto para quem observa, quanto para quem é observado, como parte das políticas de práticas de OAs a serem adotadas. Isto porque, segundo o autor, o *feedback* configura a etapa mais importante do processo de OAs, tendo em vista que as informações compartilhadas oferecem oportunidades de reflexão sobre as práticas docentes (*idem*). Neste sentido, com base nas orientações apresentadas em O’Leary (2020), para que o observador possa dar a devolutiva, da forma mais objetiva possível e que tenha valor para quem é observado, é importante que o observador:

- partilhe o que foi observado, sem incluir juízo de valor;
- apresente soluções como parte de uma discussão dialógica, com exemplos específicos, concretos, que possam efetivamente ajudar o professor;
- encoraje reflexões mais aprofundadas para conhecer o processo decisório do professor;
- dê um *feedback* equilibrado no sentido de reconhecer as práticas de sucesso e oferecer caminhos de melhoria para as práticas docentes que precisam de ajustes;
- facilite e encoraje uma discussão dialógica, com a participação ativa do observado na conversa sobre o *feedback*;
- priorize áreas para o DP do professor, especialmente com professores recém-chegados, para que não se sintam desmotivados com a lista (que poderá ser extensa) de áreas a melhorar;
- facilite a autorreflexão do observado no sentido de identificar áreas importantes para o seu desenvolvimento profissional, e construa colaborativamente um plano de ação a ser seguido de forma responsável.
- dê o *feedback* sem demora, idealmente dentro de um dia após a OAs, ou no máximo em uma semana para que possa servir ao professor em suas práticas pedagógicas.

Para os observados, O’Leary (2020) também partilha uma lista de perguntas que promovem a autorreflexão e conscientização dos professores sobre as suas práticas, bem como uma lista de recomendações sobre como agir e olhar para esta parte tão essencial do processo de OAs. Dentre as recomendações, elenco a participação ativa nas discussões sobre o *feedback*, sem apresentar

sentimentos de medo ao fazer perguntas, e agir com objetividade, a partir de reflexões sobre as suas práticas e o que pode fazer para melhorá-las. Este autor também faz referência ao registo dos pontos-chave que foram discutidos durante o *feedback*, a facilitar a elaboração dialogada e reflexiva sobre as ações futuras. Uma outra recomendação abre a possibilidade de convidar um colega para observar a sua aula e acompanhar o progresso de aluno(s) e, no final, comparar as anotações de ambos, professor e observador, como forma de recolher evidências a refletir o fazer docente com outro viés – o do aluno.

Assim, como segunda recomendação para o modelo de OAs, sugiro adequar o processo de dar e receber *feedback* consoante as dicas partilhadas em O’Leary (2020) e estruturá-lo para que seja de conhecimento de todos os atores envolvidos, como um processo transparente e democrático. Para tanto, é importante transformá-lo em práticas escritas e institucionalizadas, a servir de material para treinamentos no contexto da Escola X. Esta ação poderá reduzir os ruídos provocados pelas interações entre observador e observado que podem ocorrer durante esta etapa, como partilhado pelos gestores, promover o conhecimento de processos, como sugerido pelos docentes, e afastar os fantasmas da OAs, como partilhado em Alarcão (2020). Isto porque o desconhecimento gera inseguranças, e a participação consciente e ativa de todos os envolvidos no processo de OAs, a incluir o *feedback*, tem o potencial para abrir caminhos e favorecer mudanças desejadas nas práticas institucionais e pedagógicas.

5.1.3 Observação de aulas por pares

Segundo Tendo em vista que a Escola X apresenta um histórico de colaboração e trocas, como terceira recomendação, partilho a implementação de um modelo de OAs por pares, com o objetivo de possibilitar essas trocas de experiências e a aquisição de conhecimentos de forma colegiada, a viabilizar a aprendizagem situada no contexto em que as práticas pedagógicas acontecem (Evans, 2019; Flores, 2021; Huet & Casanova, 2021).

Inicialmente, é importante conhecer as finalidades e os possíveis resultados que vão orientar a implementação de modelos de OAs por pares. Assim, consoante O’Leary, (2020), a OAs tem como primeira finalidade estimular o diálogo profissional e a reflexão crítica da e na prática, na medida em que cria oportunidades recíprocas para a troca de ideias/e ou boas práticas entre colegas. Este tipo de OAs serve de instrumento de aprendizagem voltada para o DPD, tendo em vista que favorece a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades, essenciais o contexto da

Escola X. Por fim, serve de suporte para os professores que precisam de orientação sobre aspectos específicos de sua prática.

Ao orientar a OAs por pares para estas finalidades, segundo O’Leary (2020), a comunidade poderá expandir o número de profissionais envolvidos na reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Isto permeará o desenvolvimento (ou aprofundamento no caso da Escola X) de uma cultura de colaboração e trocas entre os profissionais, a vencer as necessidades de atualização de conhecimento e habilidades por parte dos docentes, preparando-os para enfrentar as complexidades do ensino-aprendizagem de PLH em sala de aula.

Neste sentido, proponho um modelo de OAs entre pares, adaptado de O’Leary (2020, p.160), como forma de complementar as práticas de OAs fundamentas nos modelos de OAs elaborados pelos gestores e docentes, e alinhado às recomendações propostas e a literatura pertinente (ver **Figura 16**). Inicialmente o modelo, no contexto de supervisão pedagógica, parte da institucionalização das práticas de OAs, cujos objetivos, processo e *feedback* serão devidamente informados aos docentes como parte do treinamento no início do semestre, e quando houver necessidade.

Neste modelo, apresento três possibilidades de OAs, a acolher o professor iniciante, o professor com certa experiência, mas com necessidades pontuais, e o professor que deseja observar outras práticas ou ser observado para expandir o seu conhecimento por meio de trocas informais e dialógicas. Na primeira possibilidade, o professor iniciante posiciona-se como observador de aulas de professores mais experientes para que possa se familiarizar com os planos de aulas e a sua implementação na prática. Também poderá figurar no outro polo, como observado, para que possa ter um outro olhar sobre as suas práticas. Em ambas as situações, o objetivo é fomentar a aprendizagem em um ambiente de trocas significativas.

Como segunda possibilidade, temos o professor com demandas ou situações pontuais, em que deseja soluções para resolvê-las. Este professor poderá ser o observador de aulas de professores que vivenciaram situações semelhantes, e desenvolveram práticas que deram certo, bem como ser observado por este professor, para que ele possa orientá-lo em como melhor resolver as demandas/situações pontuais que se apresentam em seu contexto.

Já a terceira possibilidade pode ter dois direcionamentos, um com enfoque formal, quer seja o ciclo de OAs, e outro mais informal. Este último pode ser estabelecido como parte da rotina de trocas

entre os docentes, por meio de convite ou um combinado, a privilegiar a aprendizagem informal por meio de reflexões pessoais (autorreflexão) e de seu par (heterorreflexão). Neste sentido, a OAs abarca qualquer professor que deseje observar a aula de outro professor, ou ter a sua aula observada em busca de novos conhecimentos e novos fazeres. Dado o seu caráter informal, as observações poderão resultar em anotações fundamentadas na autorreflexão ou heterorreflexão. Por exemplo, um professor observa a aula de outro professor, anota práticas diferentes e as compara com as que implementa em sua rotina pedagógica. Ou ainda, quando é observado, faz a sua autorreflexão sobre determinado aspecto da aula que acabou de implementar e, por meio de trocas dialogadas, permeia a discussão sob o viés de um outro olhar.

Este caminho mais informal de DPD espelha-se no projeto de aprendizagem interativo e colaborado, a revitalizar as práticas docentes, como apontado em Flores (2021). Mas, dadas as possibilidades e objetivos, também poderá percorrer o caminho da transformação de práticas a partir de sua formalização em projetos de investigação, como por exemplo, a investigação-ação (*idem*).

Para as três possibilidades, delinheiro um ciclo formal de OAs por pares adaptado e simplificado de O’Leary (2020, p. 160) para o contexto da Escola X. Neste sentido, o ciclo de OAs por pares mostra cinco etapas que orientam o processo de OAs. Na primeira, tanto o professor observador quanto o professor observado farão anotações individuais sobre as suas expectativas e objetivos a alcançar com a OAs. Estas anotações apoiarão a segunda etapa, em que haverá reunião em preparo para a OAs, com a definição colaborativa sobre o quê, quando, como (com ou sem instrumento de OAs), e por quanto tempo observar. Neste momento, é importante reforçar o processo de OAs, como deverão ocorrer as trocas e as próximas etapas.

A terceira etapa representa a OAs em si, em que o observador fará as anotações com ou sem instrumento de OAs. A quarta etapa marca a oportunidade de autorreflexão do professor observado, registado por escrito ou por gravação de voz. Por fim, diante das anotações de ambos os professores, prossegue-se à discussão dialogada e construtiva, com sugestões de melhorias a serem implementadas no próximo plano de aula. É importante destacar que as sugestões de melhorias decorrem de uma interação com perguntas, relatos de experiências e incentivo à autorreflexão e agência na tomada de decisão. Assim, cria-se um ambiente favorável para que as interações entre pares aconteçam. Vale ressaltar que, enquanto a primeira, a terceira e a quarta

etapas são individuais, a fomentar anotações e reflexões sem nenhuma intervenção, a segunda e a quinta são encontros entre o observador e o observado para discussão colaborativa.

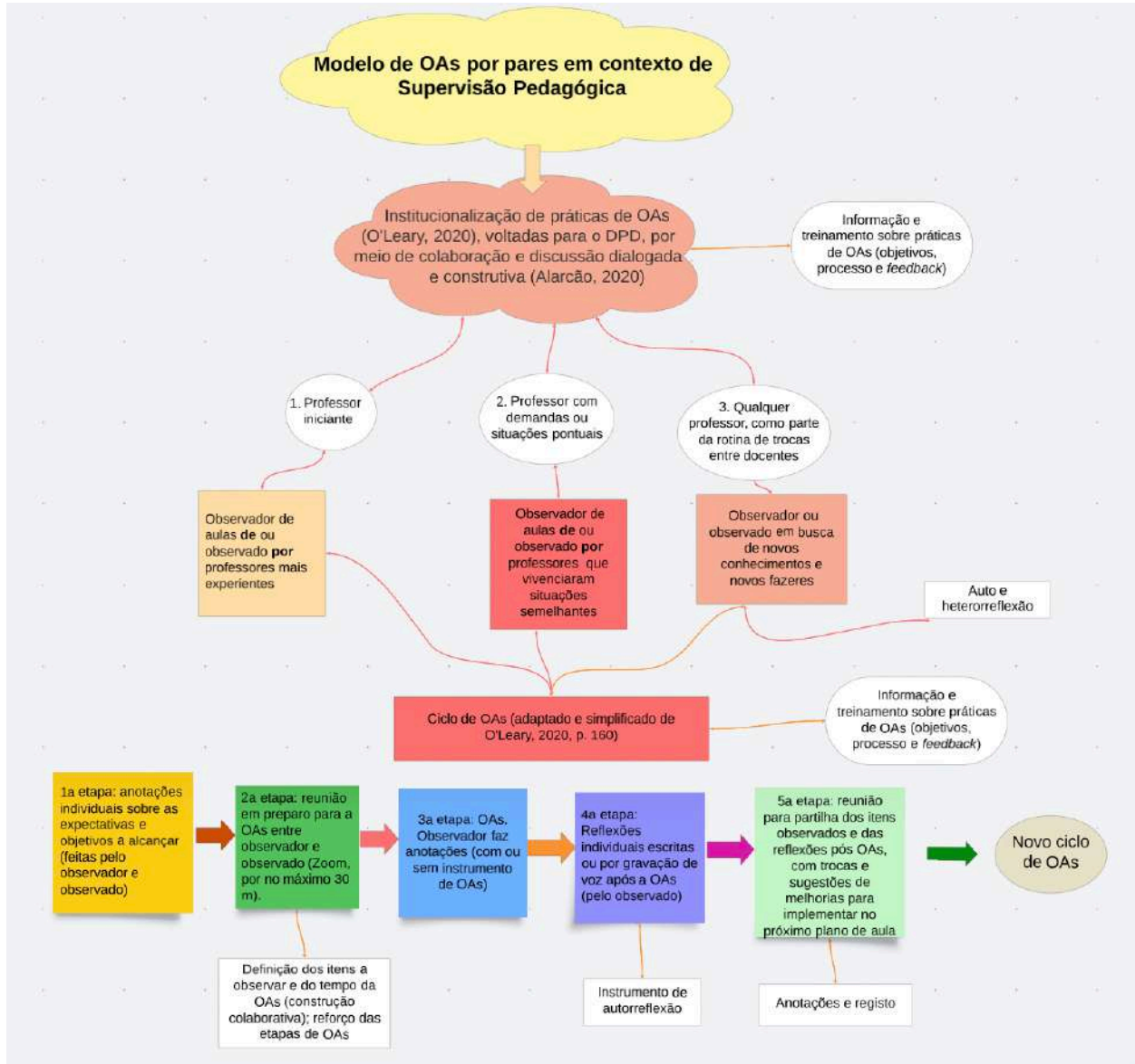
Tanto o direcionamento formal quanto o informal privilegiam a reflexão situada interligada à discussão dialógica das práticas docentes, e fundamentam-se em Huet e Casanova (2021) em alinhamento ao partilhado em Costa e Silva (2020), no sentido de que a formação docente ocorre no momento em que as trocas sobre as experiências e as justificativas de suas escolhas acontecem. Ou ainda, consoante Alarcão (2020), que orienta para o diálogo e a reflexão dos professores sobre as suas práticas vivenciadas em sua rotina de trabalho, a partilhar saberes colaborativamente com os seus pares, e a permitir a sua agência e decisão sobre a sua prática.

Este modelo simples de OAs por pares, apresenta elementos verticalizados e horizontalizados da supervisão pedagógica, e oferece caminhos para a auto-supervisão. Enquanto a supervisão pedagógica vertical oferece uma estrutura e oportunidades de DPD, e atua como facilitador de trocas entre os membros de sua equipe educativo-pedagógica, a supervisão horizontal, por meio da OAs por pares dinamiza as trocas dialogadas em contexto de práticas de PLH, a partir de necessidades e situações formativas e educativas que afloram em sua rotina de trabalho. Já a auto-supervisão decorre do processo interno do professor, em dialogar consigo mesmo, no sentido de refletir sobre a sua prática, a partir de suas observações pessoais, bem como a partir das contribuições de seus pares (Alarcão, 2020).

Dada a realidade da Escola X, há espaço para que este modelo possa ser discutido entre gestores e docentes a fortalecer a sua aceitação e implementação. Neste sentido, é um projeto de partida para promover a construção de caminhos de aprendizagem colaborativa, e solidificar cada vez mais a fundação de práticas de investigação sobre o fazer docente.

Figura 16

Modelo de observação de aulas por pares proposto pela pesquisadora



Nota. Elaboração própria a partir dos modelos de OAs dos gestores e docentes, recomendações propostas, ciclo de OAs de O'Leary (2020, p.160) e da literatura (Alarcão, 2020; Costa & Silva, 2020; Evans, 2019; Flores, 2021; Huet & Casanova, 2021).

5.2 Sumário e contribuições

O presente estudo orientou-se para um contexto específico de uma escola comunitária de português como língua de herança, localizada nos Estados Unidos, que oferece um programa educativo-cultural de PLH para crianças e jovens. Este universo de LH apresenta desafios bem marcantes a incluir a necessidade constante de formação inicial e contínua de seus professores.

Para enfrentar as necessidades de formação de seus professores em língua de herança, a Escola X vem implementando práticas de observação de aulas. No entanto, apesar de a literatura apontar uma estreita relação entre o desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem situada, há escassez de estudos que possam partilhar conhecimento sobre a observação de aulas e a sua relação com o desenvolvimento profissional docente no contexto de supervisão pedagógica em escolas comunitárias de língua de herança. Esta dissertação documenta os esforços da investigadora em entender e melhorar esse processo.

Assim, este estudo desenvolveu-se sob o viés qualitativo e abordagem fenomenológica para investigar o fenómeno das práticas de OAs experienciadas pelos gestores e professores da Escola X e responder a questão principal “Qual o contributo das práticas de OAs para o DPD a partir das experiências dos professores e gestores de uma escola comunitária de português como língua de herança”, bem como as subquestões de investigação (a) “Como a escola está planeando e implementando a OAs de acordo com a perceção dos participantes?”; (b) “Como os participantes percecionam o impacto da OAs no DPD?”. (c) “Que modelo de OAs por pares poderá ser delineado para esta escola como estratégia de SP para a formação docente inicial e contínua?”.

Para alcançar esta proposta, após seleção intencional dos participantes, procedeu-se às entrevistas individuais e por grupo focal. A partir da análise e discussão dos dados das entrevistas individuais, conclui-se que a observação de aulas, apesar de experienciada com diferentes abordagens, é percebida como uma ferramenta da supervisão pedagógica com potencial para promover melhorias nas práticas docentes a partir das necessidades que surgem no contexto educativo. No entanto, as práticas de OAs apontam para a necessidade de sua institucionalização, com o objetivo de promover a participação e o protagonismo dos professores no processo de OAs, por meio de uma comunicação transparente, informações claras, interações dialogadas e *feedback* construtivo.

Como resultados das entrevistas por grupo focal, após o *brainstorming* inicial a registrar o que poderia ser melhorado, os participantes criaram modelos de OAs com potencial para acolher o contexto da Escola X de acordo com suas necessidades e especificidades. Neste sentido, foram desenhados dois modelos de OAs e partilhadas as suas justificativas, que apontaram para práticas de OAs mais estruturadas e inseridas nas rotinas de práticas pedagógicas da Escola X, a fomentar práticas colaborativas em seu processo. A partir dos modelos elaborados e da literatura pertinente, procedeu-se à partilha de contribuições em forma de recomendações.

Neste sentido, a pesquisa contribuiu com a partilha de aspetos procedimentais a serem observados para a construção de uma política institucional de práticas de OAs, a incluir as finalidades da OAs no sentido de favorecer expressamente a formação docente, bem como o processo de dar e receber *feedback* consoante as dicas partilhadas em O’Leary (2020). Desta forma, a estruturação de práticas de OAs e de feedback tem o potencial para favorecer a aquisição de conhecimento de todos os atores envolvidos, como um processo transparente e democrático, sustentado em interações dialogadas e colaborativas.

Como última recomendação, a partir dos modelos de OAs elaborados pelos gestores e docentes, e fundamentado na literatura pertinente, desenhou-se um modelo de OAs por pares em contexto de supervisão pedagógica a acolher a formação inicial e contínua dos docentes. Neste modelo, leva-se em consideração o aspeto de socialização e trocas entre os professores, com a participação colaborativa dos docentes no processo de OAs. É o caminhar para um modelo mais democrático de práticas, a fomentar as trocas de experiências e a aquisição de conhecimentos de forma colegiada, no sentido da aprendizagem situada (Evans, 2019; Flores, 2021; Huet & Casanova, 2021).

A contribuição de gestores e docentes como participantes desta pesquisa trouxe uma aproximação das expectativas de ambos, os desafios enfrentados e as suas perceções sobre o impacto da OAs em seu processo de aprendizagem refletido nas melhorias de suas práticas educativo-pedagógicas no contexto de SP. Muito contribuiu para o desenho dos modelos de OAs o afloramento da memória das experiências individuais e as reflexões que tiveram início durante as entrevistas individuais. Estas reflexões ganharam força por ocasião das trocas realizadas nas entrevistas por grupo focal, e revelaram-se nos modelos de OAs apresentados neste trabalho, como um

instrumento a contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade de práticas formativas e sustentáveis.

5.3 Aspectos inovadores da pesquisa

Um dos aspectos reveladores da pesquisa realizada com membros da escola comunitária de LH foi o desenvolvimento das entrevistas individuais como instrumentos de resgate dos conhecimentos e memórias dos participantes no que tange as suas experiências vividas com a OAs no contexto da Escola X. Para além do resgate, as entrevistas individuais permearam um caminho para a reflexão sobre o fenómeno estudado, o que facilitou o desenvolvimento das tarefas solicitadas nas entrevistas por grupo focal, como o *brainstorming*, a elaboração dos modelos visuais de OAs e as suas justificativas.

Um segundo aspeto inovador foi o desenho elaborado para os grupos focais com a abordagem da pesquisa participativa, que atribuiu aos participantes o protagonismo para a sua implementação, bem como a produção e apresentação dos resultados. Neste sentido, a pesquisadora promoveu o planeamento e a estrutura das tarefas, a orientar e a facilitar o seu desenvolvimento, mas o protagonismo sobre a organização em termos de liderança, discussão, análise, registo e entrega dos produtos das tarefas coube aos participantes, que as implementaram colaborativamente, especialmente nos encontros síncronos.

Como terceiro aspeto inovador, os modelos visuais de OAs apresentados e suas justificativas refletem o contexto da escola comunitária de PLH, marcado pelas experiências, necessidades, desafios e expectativas tanto de gestores quanto de professores. É importante a contribuição dos que participam no processo de OAs, e a formação desses dois grupos favoreceu um olhar mais holístico e completo, com potencial para promover melhorias e transformações nas práticas de OAs na Escola X.

Um quarto aspeto inovador, a provocar mudanças concretas, está relacionado à revisão e edição do instrumento de OAs como parte do desenvolvimento das tarefas pelo grupo focal de gestores (ver Anexo 12). As reflexões e análises provocadas durante as discussões permearam esse direcionamento em busca de melhorias. Assim, o instrumento de OAs encontra-se revisado para aplicações futuras, consoante o modelo de OAs elaborado pelo grupo de gestores. No entanto, há ainda que levar em considerações os elementos de OAs apontados pelo grupo de docentes.

Por fim, como um quinto aspeto inovador, os modelos visuais de OAs e a suas recomendações poderão ser utilizadas em pesquisas futuras, por meio de sua contextualização às necessidades de cada escola comunitária de língua de herança. Isto porque, a promoção de práticas de OAs deverá estar alinhada à realidade de recursos financeiros e humanos disponíveis.

5.4 Limitações e sugestões para estudos futuros

Dentro do escopo do presente trabalho, as entrevistas individuais e por grupo focal foram planeadas sem a participação dos entrevistados. Para pesquisas futuras, uma primeira sugestão é favorecer o planeamento e a implementação de todas as fases da investigação a partir de um trabalho colaborativo na Escola X, com a participação de gestores e professores. Assim, desde o início, é importante impulsionar o nível de participação dos colaboradores para o máximo nível possível, quer seja, o nível de empoderamento (Vaughn & Jacquez, 2020).

Importante mencionar que, apesar de inovadora, a pesquisa participativa trouxe alguns ruídos, como por exemplo, dúvida e dissidência sobre a compreensão de determinadas tarefas. Apesar da investigadora responder aos questionamentos que foram surgindo para compreensão das tarefas, um dos docentes sentiu que sua voz não estava sendo considerada durante os momentos de discussão. Este foi o motivo pelo qual resolveu continuar as tarefas em separado, o que resultou no complemento ao modelo de OAs do grupo focal dos docentes, e as suas contribuições escritas também em separado. Como uma segunda sugestão, com o foco no desenvolvimento de grupos focais, iniciar com um primeiro encontro só para dirimir dúvidas, aproximar os participantes para o diálogo construtivo, e iniciar uma tarefa simples, como o *brainstorming*, com maior intervenção do investigador/facilitador quando perceber que um dos participantes não esteja se sentindo confortável ou ouvido.

A partir dos modelos de OAs elaborados pelos participantes e pela investigadora (por pares) como uma terceira sugestão, desenvolver um projeto de investigação-ação na Escola X com a participação dos gestores e docentes, de forma colaborativa, para revisitá-los e implementar o modelo escolhido. Como projeto, terá a flexibilidade de adequar o modelo inicial às demandas e às necessidades experienciadas no contexto educativo da escola.

Por fim, sugiro complementar o modelo de OAs às práticas de mentoria, lideradas por educadores experientes (professores de PLH ou outro membro da equipe pedagógica) para acolher as

necessidades de formação dos professores iniciantes a cada semestre. A mentoria, apesar de demandar mais recursos humanos, oferece um suporte mais individualizado por um período maior de tempo quando amparado em um modelo colaborativo, em que se privilegia a discussão dialógica e a construção de conhecimento alinhada às práticas docentes no ambiente de trabalho (Evans, 2019; Flores, 2021; Huet & Casanova, 2021).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2009). *Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência*. 8, 119–128.
<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/140/236>
- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo*. <https://doi.org/10.34624/11C4-1960>
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2nd ed.). Almedina.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89–119). Porto Editora.
- Bastos, M., & Prazeres, J. (2020). “Método de trabalho revolucionário na rede EPE Luxemburgo”: Perceções de docentes de português língua de herança sobre a implementação e o acompanhamento de uma comunidade de práticas. In M. de L. Gonçalves, S. Melo-Pfeifer, & M. J. Grosso (Eds.), *Português língua de herança e formação de professores* (1.ª edição, pp. 189–209). Lidel.
- Beaudrie, S., Ducar, C., & Potowski, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice* (1st ed.). McGraw-Hill Education.
<https://drive.google.com/file/d/1ddoQf2hMrT-4xrDy2POPuBvJB1WYPefD/view>
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. *Historical Social Research Vol. 37, No. 4*, 191–222.
<https://doi.org/10.12759/HSR.37.2012.4.191-222>

- Boruchowski, I. D., & Lico, A. L. (2016). *Como manter e desenvolver o português como língua de herança: Sugestões para quem mora fora do Brasil* (G. Silva, Ed.). Must University.
https://www.researchgate.net/publication/330485449_COMO_MANTER_E_DESENVOLVER_O_PORTUGUES_COMO_LINGUA_DE_HERANCA_SUGESTOES_PARA_QUEM_MORA_FORA_DO_BRASIL
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buffon, A. D., Martins, M. R., & Neves, M. C. D. (2017, July). *A fenomenologia como procedimento metodológico em pesquisa qualitativa na formação de professores*. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
https://www.researchgate.net/publication/341849802_A_Fenomenologia_como_Procedimento_Metodologico_em_Pesquisa_Qualitativa_na_Formacao_de_professores_Phenomenology_as_a_Methodological_Procedure_in_Qualitative_Research_in_Teacher_Training
- Carreira, M. (2004). Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term Heritage Language Learner. *Heritage Language Journal*, 2(1), 1–25.
<https://doi.org/10.46538/hlj.2.1.1>
- Code of Federal Regulation, Title 45 (2018). <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/regulations/45-cfr-46/revised-common-rule-regulatory-text/index.html>
- Compton, C. J. (2001). Heritage language communities and schools: Challenges and Recommendations. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 145–165). Center for Applied Linguistics.

- Costa, E. V., & Silva, G. V. (2020). “Entre abordagens e métodos, o português que ensinamos”: Uma experiência de formação de professores-autores em português língua de herança. In M. L. S. Gonçalves, S. Melo-Pfeifer, & M. J. Grosso (Eds.), *Português Língua de Herança e Formação de Professores* (1.a edição, pp. 171–188). Lidel.
- County of Fairfax. (2023). *COVID-19 pandemic: After action report and improvement plan*.
<https://www.fairfaxcounty.gov/emergencymanagement/sites/emergencymanagement/files/Assets/images/COVID/AAR/Fairfax%20County%20COVID%20AAR%20Final.pdf>
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2a ed.). Almedina.
- Danson, M., & Arshad, N. (2014). The Literature Review. In K. O’Gorman & R. MacIntosh (Eds.), *Research Methods for Business & Management: A Guide to Writing Your Dissertation* (pp. 37–56). Goodfellow Publishers Limited.
https://www.goodfellowpublishers.com/free_files/Contents%20and%20copyright-e9d3f30a12012dd4ec3c99d8684e1af8.pdf
- Eberle, T. S. (2013). Phenomenology as a research method. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 184–202). SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Eberle, T. S. (2014). Phenomenology as a Research Method. In U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 184–202). SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781446282243.n13>
- Evans, L. (2019). Implicit and informal professional development: What it ‘looks like’, how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*, 45(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441172>

- Ferreira, T. S., Graça, L., & Inês, C. (2020). Formação de Professores de Português Língua de Herança: Possibilidades do recurso a atividades “na pele dos aprendentes.” In M. L. S. Gonçalves, S. Melo-Pfeifer, & M. J. Grosso (Eds.), *Português Língua de Herança e Formação de Professores* (1.a edição, pp. 234–255). Lidel.
- Fishman, J. A. (2001). 300-Plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Center for Applied Linguistics.
- Flores, M. A. (2021). Desenvolvimento profissional em contexto de supervisão: Um processo em dois sentidos? *Indagatio Didactica*, 47-60 Páginas.
<https://doi.org/10.34624/ID.V13I4.26272>
- Formosinho, J. (Org.). (2002). *Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. Porto Editora.
- Franco, A., Vieira, R. M., Simões, A. R., Costa, A., Ventura, S. P. M., Neto, V., Carlos, V., Lopes, B. S., Rosa, M. J., Fonseca, P., Silva, V. L. M., Lima, M., & Valente, R. (2020). “Só para ensinar” ou “mais para aprender”? Reflexões, entre pares, sobre as (próprias) práticas pedagógicas no ensino superior: Análise das perceções dos professores sobre um programa de observação por pares. *Indagatio Didactica*, 123-140 Páginas.
<https://doi.org/10.34624/ID.V12I3.20058>
- Gaspar, I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29–57.
- Gonçalves, M. de L., Melo-Pfeifer, S., & Grosso, M. J. (Eds.). (2020). *Português língua de herança e formação de professores* (1.a edição). Lidel.

- Gonçalves, M. L. (2019). Quando “lá” e “cá” se entrecruzam: Professores de LH, profissionais em trânsito. *Lincool, Língua e Cultura, a revista eletrônica sobre PLH. Nossa língua é o que nos une.*, 3 *Edição especial*, 41–53.
- Hamilton, E. R. (2013). His ideas are in my head: Peer-to-peer teacher observations as professional development. *Professional Development in Education*, 39(1), 42–64.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2012.726202>
- Havadi-Nagy, K. X., & Muntean, D.-O. (2017). Participatory research. In O.-R. Ilovan & I. Doroftei (Eds.), *Qualitative Research in Regional Geography: A methodological approach* (pp. 147–164). Presa Universitara Clujeana.
<http://www.editura.ubbcluj.ro/bd/ebooks/pdf/2163.pdf>
- Hendry, G. D., & Oliver, G. R. (2012). Seeing is Believing: The Benefits of Peer Observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1).
<https://eric.ed.gov/?id=EJ974926>
- Hooley, T., Marriott, J., & Wellens, J. (2012). *What is Online Research?: Using the Internet for Social Science Research* (1st ed.). Bloomsbury Publishing Plc.
<https://doi.org/10.5040/9781849665544>
- Huet, I., & Casanova, D. (2021). Exploring the professional development of doctoral supervisors through workplace learning: A literature review. *Higher Education Research & Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877629>
- Huet, I. (IN PRESS). Desenvolvimento profissional docente no ensino superior: Contributos para uma reflexão. *Revista Portuguesa de Educação, Maio*, 21.

- Kagan, O., & Dillon, K. (2008). Issues in Heritage Language Learning in the United States. In *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 4, pp. 143–156). Springer.
<https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-0-387-30424-3%2F1.pdf>
- Leech, B. L. (2002). Asking questions: Techniques for semistructured interviews. *PS - Political Science and Politics*, 35(4), 665–668. <https://doi.org/10.1017/S1049096502001129>
- Leeman, J. (2015). Heritage Language Education and Identity in the United States. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 100–119. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000245>
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide* (2nd ed). SAGE.
- Lico, A. L., Peyton, J. K., Paulovicova, N., & Aberdeen, T. (2020, November 30). *Heritage language schools' response to Covid-19: Resilience, creativity, and opportunities*.
<https://heritagelanguageschools.org/media/files/Coalition-Slides-3e-wex.pdf>
- Lins, C. P. A., Leocádio, P. R. D. A., & Santos, M. C. X. D. (2017). Profissionalidade e profissionalismo docente, pensado e tecido na interdependência entre a gestão da escola e o professorado. *INTERRITÓRIOS*, 3(4). <https://doi.org/10.33052/inter.v3i4.22529>
- Liu, N., Musica, A., Koscak, S., Vinogradova, P., & López, J. (2011). *Challenges and Needs of Community-based Heritage Language Programs and How They Are Addressed* (Heritage Briefs Collection, p. 18) [Brief]. Center for Applied Linguistics.
<https://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/challenges-and%20needs-of-community-based-heritage-language-programs.pdf>
- Macedo, L. S., & Andrade, A. I. (2020). Observação colaborativa de aulas, conhecimento profissional docente e supervisão: Um estudo numa escola secundária em Portugal. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa Em Educação*, 22(2), 262–284.
<https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.30837>

- Monteiro, A. C. F., & Mourão, L. (2017). Desenvolvimento profissional: A produção científica nacional e estrangeira. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, 17(1), 39–45.
<https://doi.org/10.17652/rpot/2017.1.12246>
- Montrul, S. (2023). Heritage Languages: Language Acquired, Language Lost, Language Regained. *Annual Review of Linguistics*, 9(1), 399–418. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-030521-050236>
- Mouraz, A., Lopes, A., Ferreira, J. M., & Pêgo, J. P. (2012). De par em par na UP: O potencial formativo da observação de pares multidisciplinar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n. 12, 79-99 Páginas.
<https://doi.org/10.34632/INVESTIGACAOEDUCACIONAL.2012.3376>
- O’Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning* (Second edition). Routledge.
- Padilla-Díaz, M. (2015). Phenomenology in Educational Qualitative Research: Philosophy as Science or Philosophical Science? *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101–110. <https://doi.org/10.18562/IJEE.2015.0009>
- Peel, K. L. (2020). A Beginner’s Guide to Applied Educational Research using Thematic Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*., 25(2), 1–15.
<https://doi.org/10.7275/RYR5-K983>
- Peyton, J. K., Ranard, D. A., & McGinnis, S. (Eds.). (2001). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Center for Applied Linguistics.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage Languages: In the ‘Wild’ and in the Classroom: Heritage Languages: In the ‘Wild’ and in the Classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368–395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>

- Rosa, L. S. D., & Mackedanz, L. F. (2021). A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. *Atos de Pesquisa Em Educação, 16*, 8574.
<https://doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574>
- Santos, L. M. (2016). Foreign Language Teacher's Professional Development Observation Programme. *Canadian Center of Science and Education, 9*(10).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111988.pdf>
- Silva, G. V., & Costa, E. V. (2018). What do teachers want? Professional development opportunities for instructors of Portuguese as a heritage language. *Journal of the National Council of Less Commonly Taught Languages, 23*, 41–62.
- Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2021). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de Regulamentação Ético-Deontológica: Carta Ética*. <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37–77). Center for Applied Linguistics.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal, 89*(3), 410–426.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>
- Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods, 1*(1).
<https://doi.org/10.35844/001c.13244>

Velloso, I. S. C., & Tizzoni, J. S. (2020). CRITÉRIOS E ESTRATÉGIAS DE QUALIDADE E RIGOR NA PESQUISA QUALITATIVA. *Ciencia y Enfermería*, 26.

<https://doi.org/10.29393/CE26-22CEIS20022>

Vieira, M. D. F., & Silva, C. M. S. D. (2020). A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: Uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28, 1013–1031. <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>

Vincent, A. (2018). *Collaborating with Teachers to Create Peer Observations as a Means of Effective Professional Development*. [Dissertation].

<https://scholarcommons.sc.edu/etd/4758/>

Anexo 1: Guião para as entrevistas semiestruturadas individuais

<p>Questão principal de investigação: Qual o contributo das práticas de observação de aulas (OAs) para o desenvolvimento profissional docente (DPD) a partir das experiências dos professores e gestores da Escola Comunitária de Português como Língua de Herança X (Escola X)?</p>		
Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Exemplos de perguntas para as entrevistas individuais
<p>Tópico 1: Momento de acolhimento e informação</p>		
<p>- Promover um ambiente acolhedor e informativo, mediante participação voluntária e consentida, bem como estabelecer um relacionamento de respeito e cortesia entre entrevistador-entrevistado</p>	<p>- Apresentar a entrevistadora, explicar o estudo e a entrevista, informar que as perguntas serão apenas orientadoras da entrevista e que o entrevistado poderá livremente partilhar as suas experiências, sem interrupção.</p> <p>- Reforçar os direitos à confidencialidade e ao anonimato, bem como à participação voluntária na pesquisa e ao acesso aos resultados, caso tenha interesse;</p> <p>- Informar que a entrevista será gravada em vídeo, e que o conteúdo gravado será</p>	<p>Leitura do texto-base para apresentação da pesquisadora, informação sobre o estudo, os princípios éticos e a entrevista em si.</p> <p>Em seguida, a entrevistadora perguntará:</p> <p>a) Você concorda em gravarmos a entrevista em áudio e vídeo?</p> <p>b) Há algo mais que deseja saber sobre o estudo?</p> <p>- Iniciar a gravação após finalizado esse momento. Como a gravação terá início tão somente após o consentimento oral e expresso, a participação dos entrevistados implicará em confirmação informada e expressa. (Aqui, poderei pedir que todos deem novamente o seu consentimento expresso para participar da entrevista).</p> <p>- Fazer a transição para o próximo tópico.</p>

	<p>utilizado unicamente pela investigadora para a devida transcrição dos dados coletados. Assim, somente a investigadora terá acesso ao conteúdo, que será devidamente apagado do computador e da caixa de descarte (lixeira) logo após a finalização da transcrição. - Pedir concordância oral expressa do entrevistado;</p> <p>- Dar oportunidade para o entrevistado esclarecer qualquer dúvida que possa ter.</p>	
Tópico 2: O entrevistado no contexto de PLH		
<p>Conhecer o entrevistado no contexto de PLH</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a área de formação do entrevistado; - Conhecer a motivação do professor/gestor para o cargo que ocupa. - Conhecer o dia a dia do professor de PLH; - Apontar sucessos e fragilidades - Conhecer o semestre em que a OAs aconteceu 	<ul style="list-style-type: none"> a) Você pode falar um pouco sobre você, indicando a sua função na organização escolar? b) Sobre a sua formação acadêmica, o que você pode partilhar? c) O que o motivou a ser professor/gestor de PLH? d) Há quanto tempo trabalha com PLH? Por quanto tempo trabalhou com PLH? e) No(s) semestre(s) em que houve a OAs, você pode compartilhar qual é/foi a sua

		rotina como professor/gestor educativo de PLH? (dia a dia do professor/gestor escolar) - Fazer a transição para o próximo tópico.
Tópico 3: As práticas de OAs e seus significados		
(SQ1) Como a Escola X está planejando e implementando a OAs		
Conhecer as práticas e os significados das práticas de OAs para os gestores educativos e docentes de PLH.	- Conhecer a cultura da escola com foco nas relações profissionais (professor/professor; professor/Direção Escolar; professor/Direção Executiva), e nas formas de apoio entre professores, e professores e gestores	a) Como você pode descrever as interações/relações profissionais na rotina da Escola X? (professor/professor, professor/Direção Escolar, professor/Direção Executiva) b) Como você pode descrever o apoio que recebe no seu cargo de professor/gestor de PLH? Dê exemplos (formas de apoio entre professores, e professores e gestores, com exemplos práticos). c) Para você, o que significa SP em sua prática profissional? (Como a SP é percebida nas práticas dos professores e gestores escolares?) - Fazer a transição para o próximo subtópico.
	Identificar as práticas de OAs vivenciadas	a) Em sua prática pedagógica como professor/gestor de PLH, você pode descrever como acontece/aconteceu a observação de aula? (durante o planejamento, o desenvolvimento da OAs, o modelo de SP).

		- Fazer a transição para o próximo subtópico.
	Conhecer o significado, as justificativas e objetivos da OAs	<p>a) Para você, para que serve a OAs? (Há outras finalidades? Quais seriam elas?)</p> <p>b) Em sua prática profissional como professor/gestor de PLH, como você pode justificar a OAs?</p> <p>c) Que objetivos você acredita que possam orientar a OAs?</p> <p>- Fazer a transição para o próximo subtópico</p>
	Conhecer como os participantes interagem e agem nas práticas de OAs	<p>a) Como você pode descrever a sua interação no processo de OAs? Partilhe alguns exemplos. (participação no planejamento e desenvolvimento).</p> <p>b) Como você vê a OAs para a sua prática educativa / educativo-pedagógica como professor/gestor de PLH? (significado)</p> <p>c) Como você pode descrever o impacto da OAs sobre a sua prática profissional? (percepção sobre melhorias, mudanças);</p> <p>d) Para você, qual é a relação entre a SP e a OAs (no sentido de aprendizagens, melhoria das competências e conhecimentos - DPD)?</p> <p>- Fazer a transição para o próximo tema.</p>
Tópico 4: As percepções e experiências dos participantes sobre OAs e sua relação com o DPD no contexto de SP		

(SQ2) Como os participantes percebem o impacto da OAs no DPD?

<p>Conhecer as percepções e experiências dos participantes sobre a OAs e sua relação com o DPD no contexto de SP</p>	<p>Conhecer as percepções dos participantes sobre o DPD</p>	<p>a) Em sua prática profissional como docente/como gestor educativo, o que significa DPD?</p> <p>b) Em sua prática profissional, em que momentos você considera que o DPD está presente? Dê exemplos. (ações/eventos que os participantes consideram como DPD)</p> <p>c) Como você descreve o impacto do DPD sobre a sua prática profissional? (percepção sobre melhorias, mudanças)</p> <p>- Fazer a transição para o próximo subtópico.</p>
	<p>Conhecer as percepções e experiências dos participantes sobre a OAs, e sua relação com o DPD</p>	<p>a) Como você pode descrever a relação entre a OAs e o DPD em sua prática profissional? (detalhamento, significados); ou</p> <p>- Como percebe o vínculo entre a OAs e o DPD?</p> <p>b) Que exemplos você poderia partilhar?</p> <p>c) De acordo com a sua experiência, que modelo de OAs mais favoreceu o DPD?</p> <p>Orientar esse momento para que as perguntas abaixo sejam respondidas.</p> <p>c.1) Para vocês, que função ou funções podem ser atribuídas à OAs vivenciadas?</p>

		<p>c.2) Como o processo foi desenvolvido? (Em termos de: comunicação escrita/oral inicial; informação e formação inicial sobre a OAs ao observador e ao observado; presença/ausência de guião de OAs; forma e conteúdo de partilha com os observados/<i>feedback</i>; supervisão)</p> <p>c.3) Observou algum resultado prático? Se positivo, qual ou quais?</p> <p>- Fazer a transição para o próximo subtópico.</p>
	<p>Conhecer as barreiras e os facilitadores da prática de OAs vivenciadas na Escola X</p>	<p>a) Que dificuldades (desafios) você vivenciou com a prática de OAs? (durante o planeamento, desenvolvimento e <i>feedback</i> da OAs)</p> <p>b) Para você, o que facilitou a prática de OAs? (ações, situações, atitudes, e outros elementos que favoreceram a prática de OAs).</p> <p>- Fechar a entrevista e agradecer a participação.</p>

Anexo 2: Guião para as entrevistas semiestruturadas por grupo focal

<p>Questão principal de investigação: Qual o contributo das práticas de observação de aulas (OAs) para o desenvolvimento profissional docente (DPD) a partir das experiências dos professores e gestores da Escola Comunitária de Português como Língua de Herança X (Escola X)?</p>		
<p>Objetivos Gerais</p>	<p>Objetivos específicos</p>	<p>Orientações e exemplos de perguntas para as entrevistas por grupos focais</p>
<p>Tópico 1: Momento de acolhimento e Informações</p>		
<p>- Promover um ambiente informativo e acolhedor, bem como estabelecer um relacionamento de respeito e cortesia entre entrevistador-entrevistado</p>	<p>- Explicar, muito resumidamente, o estudo, e informar que as perguntas serão apenas orientadoras da entrevista e que os entrevistados poderão livremente partilhar as suas experiências, sem interrupção.</p> <p>- Reforçar, brevemente, os direitos à confidencialidade e ao anonimato, bem como à participação voluntária na pesquisa e ao acesso aos resultados, caso tenham interesse;</p> <p>- Informar que a entrevista por grupo focal será gravada em áudio e vídeo (apesar de não ser a fonte</p>	<p>Após dar “bom dia,” “boa tarde” ou “boa noite,” explicar resumidamente o estudo, reforçar os direitos dos entrevistados consoantes os princípios e normas éticos, partilhar a informação de que a entrevista será gravada em áudio e vídeo, explicar e abrir espaço para perguntas, a entrevistadora perguntará:</p> <p>a) Você concorda em gravarmos a entrevista em áudio e vídeo?</p> <p>b) Há algo mais que deseja saber sobre o estudo?</p> <p>- Iniciar a gravação.</p> <p>- Informar que:</p> <p>a) A investigadora não participará das discussões, mas sim, orientará o desenvolvimento das tarefas por meio de instruções claras e objetivas. Assim, colocará o</p>

	<p>principal de registo de dados, os que forem feitos oralmente poderão ser registados prontamente);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade para os entrevistados esclarecerem qualquer dúvida que possam ter; - Informar o papel da investigadora, a organização do grupo focal para o desenvolvimento das tarefas, o trabalho colaborativo, o papel do líder do grupo e dos demais participantes; 	<p>microfone no mudo, após a orientação sobre as tarefas.</p> <p>b) Os participantes organizarão o grupo para o desenvolvimento das tarefas: quem será o líder do grupo, responsável por conduzir as tarefas; quem ficará responsável pelos registos; quem ficará responsável em partilhar o produto de cada tarefa, entre outros.</p> <p>c) As tarefas deverão ser desenvolvidas por meio de discussão dialógica, colaborativa, reflexiva e interativa, a aproveitar a potencialidade de cada um.</p>
--	--	--

Tópico 2: Desenho de um modelo de OAs pelos participantes

(SQ3): Que modelo de observação de aulas entre pares poderá ser delineado para a Escola X como estratégia de supervisão pedagógica para a formação contínua docente?

<p>Desenhar um modelo de OAs entre pares para a Escola X para o futuro e servir de referência para escolas de PLH.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colher sugestões para melhorias e recomendações; - Delinear um modelo de OAs para ser usado na Escola X para o futuro, com possibilidade de 	<p>Tarefa 1: <i>Brainstorming</i> ou chuva de sugestões ou recomendações (10 a 15 minutos)</p> <p>Pergunta de partida: A partir de sua experiência, percepções e valores quanto à prática de OAs, o que poderia ser melhorado e que recomendação ou recomendações vocês</p>
--	--	---

	<p>servir de referência para outras escolas de PLH.</p>	<p>gostariam de partilhar com o grupo para que a OAs favoreça o DPD?</p> <p>Objetivo: Partilha de sugestões para melhorias ou recomendações relacionadas à prática de OAs, para que esta favoreça o DPD, com fundamento nas experiências, percepções e valores dos participantes.</p> <p>Para esta tarefa, a partir de suas experiências, percepções e valores, os participantes partilharão oralmente, sugestões para melhorias ou recomendações, a abrir espaço para perguntas dos outros participantes. Um dos participantes faz o registo por gravação de voz ou por escrito, elencando o que foi partilhado. Ao final, o líder do grupo ou outro participante partilha oralmente ou por escrito com a investigadora, que será registado na gravação do Zoom[®].</p> <p>Transição e informações para o desenvolvimento das tarefas 2, 3 e 4</p> <p>- Informar que: (a) as tarefas serão desenvolvidas consoante a pergunta de partida e as perguntas orientadoras apontadas; (b) um ou mais participantes ficará encarregado dos registos, por escrito ou por voz, das várias etapas, das divergências, dificuldades experienciadas e como chegaram ao consenso, de forma breve, mas sistematizada.</p>
--	---	---

	<p>Pergunta de partida: A partir da experiência que tiveram com a OAs, que modelo de OAs vocês podem desenhar, de forma que a OAs tenha potencial para favorecer o DPD em contexto de SP?</p> <hr/> <p>Tarefa 2: Desenho de um modelo de OAs – apresentação gráfica (visual)</p> <p>Perguntas orientadoras: (a) O que é importante a Escola X considerar para elaborar o seu modelo de OAs? (protocolo e procedimentos); (b) Que questões deverão ser respondidas?</p> <p>Objetivo: A partir das perguntas orientadoras e por meio de discussão dialógica, desenhar um modelo de OAs, por meio de gráficos, quadros ou esquemas do aplicativo LucidChart®, pois favorece o trabalho colaborativo em tempo real, com ilustrações visuais a partir das discussões dialógicas e partilhas. No entanto, há necessidade de conhecimento e habilidades no uso dessa ferramenta, motivo pelo qual a investigadora iniciará a tarefa 2 com uma explicação interativa aos participantes.</p> <p>No início desta tarefa, lembrar que durante a discussão desenvolvida exclusivamente pelos participantes e facilitada pelo líder do grupo, proceder-se-á ao registo por voz ou por escrito e sistematizado: (a) das várias etapas; (b) das</p>
--	---

	<p>divergências; (c) das dificuldades experienciadas; e (d) como chegaram ao consenso.</p> <p>Recolha de dados: LucidChart[®] (Zoom[®])</p> <hr/> <p>Tarefa 3: Breve explicação oral da apresentação visual.</p> <p>Objetivos: Fazer uma breve explicação oral do modelo visual de OAs desenhado pelos participantes.</p> <p>Após o desenvolvimento de um modelo de OAs, o líder do grupo ou outro participante responsável por tomar notas fará uma breve explicação oral da modelo visual apresentado (gráfico ou esquema), enquanto mostra o modelo representado graficamente.</p> <p>Recolha de dados: A gravação em andamento via Zoom[®] registrará a breve explicação oral do modelo de OAs.</p> <hr/> <p>Tarefa 4: Relato sucinto das discussões</p> <p>Objetivo: Fazer um relato sucinto e sistematizado das discussões, a apontar as etapas, as divergências, as dificuldades e como chegaram ao consenso.</p> <p>Por voz ou por escrito, o líder do grupo ou outro participante encarregado desta tarefa, fará um relato sistematizado sobre as várias</p>
--	---

	<p>etapas do desenvolvimento do modelo de OAs, as divergências evidenciadas, as dificuldades experienciadas e como chegaram ao consenso.</p> <p>Caso não haja tempo hábil para o desenvolvimento desta tarefa e da seguinte, os participantes poderão fazer nova reunião com ou sem a presença da investigadora para finalização e partilha com a investigadora.</p> <p>Recolha de dados: A gravação de voz ou documento escrito partilhado pelos participantes.</p> <hr/> <p>Tarefa 5: Justificar, brevemente, por escrito o modelo elaborado.</p> <p>Objetivo: Apontar a relevância do modelo de OAs, explicar a escolha feita, as questões levantadas que embasaram essa escolha.</p> <p>Para esta tarefa o líder do grupo ou outro participante responsável por esta tarefa, elabora, colaborativamente, uma breve justificação por escrito sobre o modelo desenhado. Ao finalizar, deverá partilhar um documento escrito com a investigadora.</p> <p>Recolha de dados: Google doc, ou outro documento digital com a justificação partilhada pelo líder do grupo ou outro participante.</p>
--	--

Anexo 3: Transcrição e codificação da Entrevista 1

	1	Entrevista 1- 5 de julho 2022-Transcrição
	2	Investigadora Então vamos para a primeira pergunta. Então, nesse momento, nós vamos começar a conhecer um pouquinho da sua experiência em contexto de PLH. A primeira pergunta, queria que você falasse um pouco sobre você, indicando a sua função na organização escolar.
..Motivação(ões)	}	3 Participante 1 (P1) Atualmente, desde agosto de 2021, eu sou a (...) da escola, mas eu tenho contribuído com essa missão, com essa escola já. há ma...provavelmente os 16 anos da sua existência, né, em diferentes papéis, né. Eu sou a (...), eu tenho (...) filhos, um agora de (...) anos, e esse de (...) anos começou a frequentar as aulas, os encontros é...desde 3 anos de idade, mais ou menos. Então, assim, nos diferentes papéis ao longo desses anos eu já fui mãe, já participei do Conselho de Administração, já fui voluntária em outras posições, inclusive no Grupo de Apoio e Comitê Pedagógico da instituição, e me facilitou o acesso maior ao conteúdo programático, à realidade e aos detalhes do funcionamento da escola. Né, então, atualmente eu sou a (...) há 1 ano, quase, mas eu já assumi diferentes papéis. E, desde 2020, em 2020 eu participava do Comitê Pedagógico da instituição. Não, na verdade, Grupo de Apoio, depois se transformou em Comitê Pedagógico.
..As oportunidac		
..Formação e ex		
	4	Investigadora E, sobre a sua formação acadêmica, você pode partilhar?
..Formação e ex	}	5 Participante 1 (P1) Sim. Eu sou formada em Psicologia na.. pela Universidade de (...), me formei em 1996. É, meu interesse foi sempre na área escolar, eu cheguei a fazer um curso de especialização em psicologia escolar na Universidade de (...)a, mas não terminei porque eu me mudei para os Estados Unidos em 97, e aí eu fiz toda a parte de curso, de complementação de curso do mestrado em psicologia escolar. É, faltou só a questão da tese, então, eu não consegui o diploma de psicologia escolar, especialista, o mestrado, mas eu atuei na Escola Americana de (...) como psicóloga escolar no ano de 2001 a 2006. De lá para cá, eu já trabalhei em escolas, pré-escolas, como professora assistente, envolvida com essa associação de língua de herança em trabalhos voluntários.
..Motivação(ões)		
..Formação e experi		
..Formação e experi		6 Investigadora E, o que a motiva ou motivou a ser um membro participante, uma gestora de PLH na organização escolar?
..As oportunidac	}	7 Participante 1 (P1) Bom, foi a conciliação de vários fatores. Primeiro, sim, o meu interesse pessoal, profissional na área de educação, porque mesmo em psicologia era voltada para a educação; sempre foi a minha paixão, meu foco de interesse, e depois as circunstâncias da vida, né, com o filho pequeno, nascido no Brasil, mas crescendo nos Estados Unidos, essa necessidade de estarmos em comunidade, de estarmos praticando a nossa língua, vivendo a nossa cultura, cultivando a nossa cultura em nossa família. E, mais tarde vieram os outros dois filhos, reforçou ainda mais isso. Eu encontrei ali na escola uma oportunidade de juntar esses vários universos de interesses profissionais, de crescimento pessoal, mas também de atender a uma demanda, a um desejo pessoal de fornecer aquelas vivências, né, para minha família, aprendizagens, vivências. E isso me motivou bastante. E, como é uma associação comunitária, né, e esse aspecto do trabalho comunitário nos Estados Unidos é muito forte, de que muitas coisas acontecem só com o envolvimento das pessoas interessadas, eu vi ali uma oportunidade, de eu estar contribuindo por uma causa que eu acreditava, cada vez mais fui me apaixonando e acreditando e, de alguma forma estar aplicando meu conhecimento, minha experiência, minha visão e, aprendendo ao longo do caminho. Então, realmente, não é um processo estático com uma razão só. É, assim, você vai retroalimentando à medida que você vai participando, vai se envolvendo, tendo oportunidade de crescimento pessoal e profissional, isso me motiva bastante continuar. E, agora, estar assumindo essa posição, que tem sido muito satisfatória e também desafiadora no sentido de aprendizagem. Então, continua me trazendo essa, né, essa alegria, essa motivação para continuar participando, mesmo quando os filhos aí já estão crescendo.
..Motivação(ões)		
..Encontro co		
..As oportuni		
..As oportuni		
..As oportuni		8 Investigadora No momento em que você participou na OAs, procure lembrar

esse semestre ou outros semestres e partilhe qual era a posição, dentro da organização, que você estava atuando?

..Extrínsecas
..A existência
..Fragilidades

9 Participante 1 (P1) Naquele momento, é... que eu me vejo assim, informalmente, fazendo uma observação, porque, em outros momentos, é... anteriores e até posteriores, você sempre está fazendo observação; você sempre está, né, avaliando, tá em contato, mas na observação formal, em que você entra com objetivo para cumprir foi na época das aulas on-line, começou a pandemia. Aí, tivemos que assumir o desafio de adaptar as nossas aulas, e iniciamos com o programa on-line. Na época, eu era a coordenadora da biblioteca virtual da escola, né, mas já tinha participado em várias outras...é...oportunidades e papéis, de novo, papéis voluntários. Mas, a diretora executiva do momento, com a diretora escolar, convidou um certo grupo de voluntários e pessoal da equipe para formar esse grupo de apoio, para fazer as observações em sala de aula, das aulas on-line, para que a gente pudesse dar um apoio ao programa, uma avaliação, né, de como o programa estava seguindo, como, de que forma, a gente poderia auxiliar com feedback baseado nas nossas experiências, nas nossas visões, auxiliar o programa a estar ajustando a esse novo ambiente escolar, virtual. Então, entrei como , no momento eu era coordenadora da biblioteca, mas entrei nesse grupo de apoio, formado por outros membros, em que a gente se dividia para fazer as observações em sala de aula virtual.

..A existência de
..O feedback to
..O contexto de

10 Investigadora Nesse período em que você relata, como você pode descrever as interações entre professor/gestor de PLH na sua percepção? Em geral?

..O contexto de col

11 Participante 1 (P1) De forma geral, a nossa associação trabalha muito dentro do contexto de colaboração, né, e de parceria, de relações de confiança, relações pessoais próximas em termos de transparência, então, o ambiente sempre foi muito agradável, colaborativo, né. No momento em que nos foi solicitado esse apoio, eu acredito que todas nós entramos, né, supermotivadas a ajudar, né, com todas as, né, experiências e vontades para que a gente pudesse fazer o melhor trabalho, então. E o nosso contato tanto com a administração, direção escolar e direção executiva quanto com os professores era muito tranquila. A gente sentia que... assim, foi feito um trabalho para que isso acontecesse, em que a observação não fosse vista de forma negativa, ou que seja desconfortável, mas em geral, a gente, eu acredito que foi, era bem positivo, era colaborativo, era agradável, as trocas eram ricas, a gente tem mania de falar demais, às vezes as reuniões eram compridas por causa dessa riqueza e dessa tranquilidade nas trocas que a gente tinha, principalmente dentro do grupo de apoio e com a direção executiva.

12 Investigadora E na sua rotina, então, você liderava a biblioteca, como era a sua rotina, como era a interação com a comunidade?

..Intrínsecas
..Extrínsecas

13 Participante 1 (P1) Naquele momento tudo era um desafio, né, porque estávamos assumindo ali uma nova realidade, trabalhando em nova realidade. É, então, a gente teve que passar, propor, fazer uma proposta, na verdade, de como, que a biblioteca funcionaria num ambiente virtual. Então, sim, a gente contava com ideias, sugestões de outras pessoas para fazer como que isso iria acontecer, que a gente pudesse emprestar os livros, respeitando o distanciamento físico, né. Era um momento de incertezas, mas, ao mesmo tempo, com a sensação de que ah, em equipe, a gente vai tentar passar por isso, né. E, então, a gente, na biblioteca em específico, a gente fez o empréstimo com dis... respeitando o distanciamento físico, fazendo com que as pessoas viessem até a minha casa, no momento em que estavam todos os livros, a gente deixava a sacolinha do lado de fora. Havia muito contato com a comunidade, era feito virtual por mensagens, né, por emails e tudo, mas sempre de uma forma, de novo, positiva, acho que a própria comunidade entendeu e caminhou com a gente dentro desses desafios, eu acho que, a minha percepção é que não houve uma resistência da comunidade a essas adaptações, a esses ajustes. Houve, sim, um entendimento muito grande e uma colaboração da própria comunidade em estar se adaptando a essas novas mudanças, a essas novas propostas, né.

	14	<p>Investigadora Sobre a observação de aulas. Agora nós vamos entrar nesse tópico, e os seus significados. Você já falou um pouco sobre as interações, as relações na rotina da Escola X, mas com mais profundidade, como você pode partilhar essas interações durante, é... não durante, é..., refazendo a pergunta, não durante a observação de aulas, mas como um todo você também já abordou a interação, mas um pouquinho mais aprofundado no geral, então, de gestores, professores, é como você pode partilhar um pouquinho mais?</p>
<p>...A existência de p</p> <p>...A existência di</p>	15	<p>Participante 1 (P1) É, pensando nos detalhes que, com certeza o meu lado esquecido agora vai, então, algumas coisas você tem que considerar já passaram, eu já esqueci. Considerando as coisas que eu lembro, em geral, o que foi feito, assim, nós tivemos reuniões anteriores às observações com a gestão, direção escolar e direção executiva, para que a gente determinasse qual que seriam os objetivos daquelas observações, de que forma a gente utilizaria aquelas observações. Então, isso foi muito bom, em termos de você entrar preparado, para que você cumprisse aquele objetivo, aquela meta específica. Então, ao discutir com a direção escolar, direção executiva, e com os outros membros do grupo de apoio, a gente pôde, além de pensar na logística de como nós nos dividiríamos, né, para cobrir o tanto de número de turmas a serem observadas, quanto a questões mais fundamentais, filosóficas de o quê observar, qual o tipo de feedback, quais são as categorias, qual o tipo de, principalmente de documentação dessa observação, né, foi um processo, de novo, bem elaborado, e dentro de um contexto de urgência, porque não era uma coisa que a gente teria muito tempo para fazer ou implementar. Em relação aos professores, a minha experiência pessoal foi de que teve uma receptividade muito boa, né. Eu não senti... nós entrávamos na aula online, no link da aula, nós não interagíamos com a aula, era simplesmente observação, né, e a gente tinha um roteiro a ser seguido e depois a documentar, então, não havia interação com os professores e com a aula. Então, de certa forma, era, como deveria ser, isento, e o professor, em geral, na minha experiência, não se sentiu de alguma forma constrangido, ou, né, freado por algum motivo dentro da observação. Depois, a gente passava, como grupo, a gente passava as nossas observações, o que a gente havia documentado para gestão.</p>
	16	<p>Investigadora E o tipo de apoio nesse momento, você recebeu e/ou ofereceu na sua posição como líder da biblioteca comunitária, nesse momento em que você estava também como voluntária trabalhando junto ao grupo de apoio?</p>
<p>Facilitadores das p</p> <p>...O feedback to</p> <p>Facilitadores da</p> <p>...As oportunita</p>	17	<p>Participante 1 (P1) A comunicação sempre foi muito fluida, né, muito tranquila dentro da nossa associação. Acho que, com base no diálogo aberto, principalmente na facilidade de alcance entre todos os participantes, em que você poderia ter alguma dúvida, ou discutir alguma ideia, era sempre muito, apesar mesmo de que os membros tinham rotinas pessoais e profissionais diferentes, a gente acabava conseguindo conciliar esses horários e ter uma facilidade em se comunicar, seja virtualmente por uma reunião virtual, seria por mensagens. Isso, acredito que facilitava muito. A gestão estava sempre, a direção escolar e direção executiva, principalmente no primeiro semestre de 2020, sempre muito disponível a estar discutindo e, principalmente, analisando os feedbacks que recebiam. Então, era uma troca, né, então, analisando e discutindo e implementando algumas sugestões, caso essas fossem apropriadas. Então, eu diria que a base do apoio foi esse, né, em termos de você poder estar contando com o entendimento e com a disponibilidade de todos os membros da equipe que estava ali naquele momento. Em termos de informação, também, sempre que a gente precisava de alguma informação, era nos dado. O ambiente virtual, naquele momento a gente usava a plataforma Zoom que, foi um período também de aprendizagem dentro da plataforma, e a gente ia se apoiando, passando dicas de como funcionava, de como melhor aproveitava. Muitas vezes, ao discutir ideias, pessoas diferentes tinham, da equipe, tinham experiências diferentes já começavam a aprender e conhecer mais recursos que poderiam ser oferecidos tanto a nós quanto aos professores, dentro desse processo de aula online. Então, assim, foi um processo de grande aprendizagem, mas também, de novo, de colaboração. Eu acho que, dentro desse período, em que a gente fez essas observações, a missão, o intuito de se ajudar ao sucesso do programa, ao sucesso da missão dessa escola, estava muito forte em todas as pessoas, em todos os membros da equipe. Então, era procurando realmente o que que</p>

..As oportunidades	18	Investigadora	Para você o que significa Supervisão Pedagógica em sua prática em PLH, pode ser como gestora...?
..As oportuni O contexto di ..As oportuni O contexto da Sup	19	Participante 1 (P1)	Eu acredito que, de novo, é um processo colaborativo, né, em termos de aprendizagem, em termos de aperfeiçoamento profissional, e com o objetivo de entrega de uma experiência, uma vivência, uma aprendizagem para, dentro do seu grupo, no nosso caso, para crianças e famílias, né, da nossa comunidade. Então, você tendo uma missão, você tendo uma meta, você trabalha para que aquela equipe consiga alcançar os melhores resultados possíveis, dentro dum contexto de muita aprendizagem, porque, eu lembro mesmo, todo esse processo de conhecimento, exploração e aprendizagem do universo de português como língua de herança, que, nós estamos há... em funcionamento há 17 anos, então, assim, há 17 anos atrás a gente conhecia muito pouco sobre PLH e vínhamos conhecendo cada vez mais. E, a Supervisão Pedagógica não tem uma posição necessariamente hierárquica nesse processo, mas, sim, de fornecer os recursos e possibilitar esse diálogo com a equipe para que a gente vá avançando, né, em nossas práticas, né, em nossa missão. Essa pessoa seria, sim, é uma pessoa, sim, responsável por estar disseminando conhecimento, por estar discutindo conhecimento, por ter certeza que as pessoas estão caminhando num caminho que já tá sendo trilhado com mais embasamento, né, então, eu vejo a Supervisão Pedagógica nesse sentido, de ajudar a nortear esse caminho e a caminhar junto com a equipe, para que a gente alcance os nossos objetivos, né.
	20	Investigadora	Nesse pensamento, como você percebe a interação entre os gestores e os professores, nesse pensamento que você trouxe sobre a Supervisão Pedagógica, de acordo com a sua experiência?
..Fragilidades (SP) ..Fragilidades (S) ..O contexto de col ..Fragilidades (SP) ..Fragilidades (SP)	21	Participante 1 (P1)	É interessante ver isso, não sei se tem uma resposta única, porque é uma característica acredito de várias associações comunitárias, principalmente em língua de herança, a rotatividade desses professores, desses colaboradores, contribuintes, né, para a nossa missão. Então, muitas vezes depende, sim, da característica pessoal de cada membro da equipe e a forma com que essas relações serão formadas, mas eu acredito que é... além de ser uma coisa que a gente procura conscientemente seguir, que essa questão do trabalho colaborativo, de que é... a participação, as ideias, as sugestões de todas as pessoas são consideradas super importantes, né, então, com certeza, o convite é para que os professores se sintam à vontade para estarem contribuindo de forma ativa com todo o processo, não só simplesmente recebendo informação e executando uma função, mas que sejam agentes ativos desse processo de ensino-aprendizagem. E, isso parte dessa relação que a gente tem entre os administradores, gestores e os professores. Lógico que personalidades diferentes, experiências de vida e profissionais delinham um pouco essas relações, então, tanto os gestores que têm mais facilidade nessa gestão de pessoas, de relações, encontram um vínculo maior, mais forte com os professores. Mas, mesmo os gestores que têm uma certa, vou dizer assim, um distanciamento, uma ... vamos dizer....não é política, mas uma forma de lidar diferente, mas é... estou tentando achar..., não sei se é isso, não é objetiva, mas vamos dizer, fria, por falta de fa... questões, depois a gente pode pensar... vou pensar em outro adjetivo melhor. Ele... a instituição como si, como toda, trabalha dentro da percepção de que essas relações são importantes e são determinantes, inclusive, para depois chegarmos aos nossos alunos e às nossas famílias: colaboração e tendo um propósito certo como objetivo final, né. Então, eu não sei, talvez eu tenha me confundido na sua pergunta, se eu não fui clara, que até mesmo no meu processo de análise e elaboração aqui de uma resposta, fico assim, não, tem tantos aspectos, mas você pode me perguntar se não atingi o que você tava procurando.
	22	Investigadora	Para você, o que.. para que serve a observação de aulas, as finalidades, quais seriam elas?
.. A OAs como um I	23	Participante 1 (P1)	Bom, eu acho que é você ampliar a sua percepção da prática.

<p>... A OAs como u</p> <p>...O feedback tor</p>	<p>24</p>	<p>Investigadora Quando mais de uma pessoa, uma pessoa está ali observando a prática, por, ah, vamos dizer, o professor entrou em sala de aula com um plano de aula, a direção escolar fez uma avaliação daquele plano, deu um feedback, já houve uma construção ali naquele momento, uma troca, procurando-se a melhor prática, procurando a melhor experiência e tudo, já houve troca ali.</p>
<p>...Recurso de fee</p> <p>... A OAs como u</p>	<p>24</p>	<p>Uma outra pessoa fazer a observação, até mesmo a direção escolar, fazer a observação, vai ampliar essa visão e essa experiência, e a possibilidade de um feedback construtivo. Eu acho que naquele momento, o nosso propósito era realmente estarmos juntas, pensando, analisando como estava sendo a prática, e pensando as formas que estavam funcionando, olhando o lado positivo, lógico, sempre, o que tá funcionando e o que a gente poderia melhorar. Então, é um processo construtivo, baseado na visão, na experiência das pessoas envolvidas e na troca, na discussão dessas pessoas envolvidas. Então, a observação para mim, ali, naquele momento, né, o objetivo dali, era realmente estarmos trocando ideias e percepções de como melhorar e adaptar a nossa prática, para que a gente realmente estivesse alcançando os objetivos do programa. Então, era de troca, era de apoio, principalmente de apoio e discussão pedagógica das práticas.</p>
<p>... A OAs como um</p>	<p>24</p>	<p>Investigadora Então, esses seriam os objetivos que você observou, né, para que serve a observação de aulas. E, que objetivos você acredita que possam orientar a observação de aulas?</p>
<p>...Melhorar práti</p> <p>...A existência de</p>	<p>25</p>	<p>Participante 1 (P1) O objetivo principal é, quer dizer, eu imagino quando a gente entra em sala de aula, é de oferecer uma reflexão, passos para reflexão de melhoras ou aprimoramento ou adaptação de práticas pedagógicas. Então, se você olhar aspectos específicos, quando você tem aspectos específicos que você está olhando em uma observação, seja interação aluno-professor, seja uso de material pedagógico, sejam as dinâmicas em sala de aula, participação dos alunos, são vários aspectos dentro de uma observação em que você pode estar discutindo com os professores e dando feedback para os professores ou para a administração para que haja essa reflexão e propostas para aprimoramento, ou valorização do que já está sendo feito de forma produtiva, construtiva. Não sei se é mais ou menos isso que você queria, se queria detalhes específicos, né.</p>
<p>26</p>	<p>Investigadora</p>	<p>Sobre a sua, voltando só um pouquinho, sobre a sua interação no processo de observação de aulas. É, descreva a sua participação em termos de.. pode ser do planejamento, pode ser do desenvolvimento.</p>
<p>...A existência de</p> <p>...O contexto de</p>	<p>27</p>	<p>Participante 1 (P1) Bom, eu lembro que como equipe nós sentamos e elaboramos esse roteiro de observação, né, fizemos assim, em que a gente... E aí, é em discussão, eu acho que não tinha nenhuma pessoa que, além da direção escolar e direção executiva, que davam a orientação principal, né, mas na elaboração de pontos do roteiro de observação, a gente dava ideias do que observar, do que a gente estaria principalmente analisando. Sim, a gente já teria uma percepção anterior do que era importante observar ou do que, na verdade, a gente ia construindo isso ao longo do caminho, à medida que as coisas iam acontecendo, a gente ia observando, a gente discutia, e dentro da discussão, eu não observei isso, ou eu vou acrescentar esse tipo de olhar especial na próxima análise. A gente entrava separadamente nas aulas, cada pessoa observava uma aula. De novo, lá era interessante porque você, ao observar pessoas diferentes, com turmas de idades diferentes, sempre havia um aspecto ou outro que você se deparava, que era um processo de aprendizagem, que você ficava assim, às vezes você ficava assim, será que isso é positivo ou negativo? Então, era um processo até interior de própria análise, porque por mais objetivo que você procurava ser, tinha sua subjetividade ao analisar aquele aspecto ou aquela prática. Então, para mim foi tranquilo entrar no ambiente online e observar, principalmente de novo, o cuidado para que observação mais isenta, mas não interativa. Na hora de fazer as anotações, o cuidado para que você não passasse nenhum juízo de valor, que você estava realmente focada no que você observou, e colocar dados concretos ali, sem nenhum juízo de valor, sem nenhuma análise ou julgamento, para depois a gente, como grupo, discutir alguns pontos principais, porque as observações individuais eram passadas à direção escolar, e depois a gente, de uma forma geral, como grupo, discutia os pontos principais mais relevantes que a gente observava em</p>
<p>... A OAs como um</p>	<p>27</p>	<p>Bom, eu lembro que como equipe nós sentamos e elaboramos esse roteiro de observação, né, fizemos assim, em que a gente... E aí, é em discussão, eu acho que não tinha nenhuma pessoa que, além da direção escolar e direção executiva, que davam a orientação principal, né, mas na elaboração de pontos do roteiro de observação, a gente dava ideias do que observar, do que a gente estaria principalmente analisando. Sim, a gente já teria uma percepção anterior do que era importante observar ou do que, na verdade, a gente ia construindo isso ao longo do caminho, à medida que as coisas iam acontecendo, a gente ia observando, a gente discutia, e dentro da discussão, eu não observei isso, ou eu vou acrescentar esse tipo de olhar especial na próxima análise. A gente entrava separadamente nas aulas, cada pessoa observava uma aula. De novo, lá era interessante porque você, ao observar pessoas diferentes, com turmas de idades diferentes, sempre havia um aspecto ou outro que você se deparava, que era um processo de aprendizagem, que você ficava assim, às vezes você ficava assim, será que isso é positivo ou negativo? Então, era um processo até interior de própria análise, porque por mais objetivo que você procurava ser, tinha sua subjetividade ao analisar aquele aspecto ou aquela prática. Então, para mim foi tranquilo entrar no ambiente online e observar, principalmente de novo, o cuidado para que observação mais isenta, mas não interativa. Na hora de fazer as anotações, o cuidado para que você não passasse nenhum juízo de valor, que você estava realmente focada no que você observou, e colocar dados concretos ali, sem nenhum juízo de valor, sem nenhuma análise ou julgamento, para depois a gente, como grupo, discutir alguns pontos principais, porque as observações individuais eram passadas à direção escolar, e depois a gente, de uma forma geral, como grupo, discutia os pontos principais mais relevantes que a gente observava em</p>
<p>Facilitadores da</p>	<p>27</p>	<p>Bom, eu lembro que como equipe nós sentamos e elaboramos esse roteiro de observação, né, fizemos assim, em que a gente... E aí, é em discussão, eu acho que não tinha nenhuma pessoa que, além da direção escolar e direção executiva, que davam a orientação principal, né, mas na elaboração de pontos do roteiro de observação, a gente dava ideias do que observar, do que a gente estaria principalmente analisando. Sim, a gente já teria uma percepção anterior do que era importante observar ou do que, na verdade, a gente ia construindo isso ao longo do caminho, à medida que as coisas iam acontecendo, a gente ia observando, a gente discutia, e dentro da discussão, eu não observei isso, ou eu vou acrescentar esse tipo de olhar especial na próxima análise. A gente entrava separadamente nas aulas, cada pessoa observava uma aula. De novo, lá era interessante porque você, ao observar pessoas diferentes, com turmas de idades diferentes, sempre havia um aspecto ou outro que você se deparava, que era um processo de aprendizagem, que você ficava assim, às vezes você ficava assim, será que isso é positivo ou negativo? Então, era um processo até interior de própria análise, porque por mais objetivo que você procurava ser, tinha sua subjetividade ao analisar aquele aspecto ou aquela prática. Então, para mim foi tranquilo entrar no ambiente online e observar, principalmente de novo, o cuidado para que observação mais isenta, mas não interativa. Na hora de fazer as anotações, o cuidado para que você não passasse nenhum juízo de valor, que você estava realmente focada no que você observou, e colocar dados concretos ali, sem nenhum juízo de valor, sem nenhuma análise ou julgamento, para depois a gente, como grupo, discutir alguns pontos principais, porque as observações individuais eram passadas à direção escolar, e depois a gente, de uma forma geral, como grupo, discutia os pontos principais mais relevantes que a gente observava em</p>
<p>...O feedback tor</p>	<p>27</p>	<p>Bom, eu lembro que como equipe nós sentamos e elaboramos esse roteiro de observação, né, fizemos assim, em que a gente... E aí, é em discussão, eu acho que não tinha nenhuma pessoa que, além da direção escolar e direção executiva, que davam a orientação principal, né, mas na elaboração de pontos do roteiro de observação, a gente dava ideias do que observar, do que a gente estaria principalmente analisando. Sim, a gente já teria uma percepção anterior do que era importante observar ou do que, na verdade, a gente ia construindo isso ao longo do caminho, à medida que as coisas iam acontecendo, a gente ia observando, a gente discutia, e dentro da discussão, eu não observei isso, ou eu vou acrescentar esse tipo de olhar especial na próxima análise. A gente entrava separadamente nas aulas, cada pessoa observava uma aula. De novo, lá era interessante porque você, ao observar pessoas diferentes, com turmas de idades diferentes, sempre havia um aspecto ou outro que você se deparava, que era um processo de aprendizagem, que você ficava assim, às vezes você ficava assim, será que isso é positivo ou negativo? Então, era um processo até interior de própria análise, porque por mais objetivo que você procurava ser, tinha sua subjetividade ao analisar aquele aspecto ou aquela prática. Então, para mim foi tranquilo entrar no ambiente online e observar, principalmente de novo, o cuidado para que observação mais isenta, mas não interativa. Na hora de fazer as anotações, o cuidado para que você não passasse nenhum juízo de valor, que você estava realmente focada no que você observou, e colocar dados concretos ali, sem nenhum juízo de valor, sem nenhuma análise ou julgamento, para depois a gente, como grupo, discutir alguns pontos principais, porque as observações individuais eram passadas à direção escolar, e depois a gente, de uma forma geral, como grupo, discutia os pontos principais mais relevantes que a gente observava em</p>

...O feedback tor
...Fragilidades (S

Facilitadores das p

cada um daqueles tópicos. Em semestres diferentes, experiências diferentes, por causa também a gestão mudou. Então, de novo, a gente vê um pouquinho, ou muito, a diferença em termos de estilos de gestão, e facilidades ou não, de relacionamentos. Então, muitas vezes, isso realmente modifica um pouquinho a dinâmica das relações com estilos diferentes de gestão. Mas como.. quanto mais experiente o grupo é, ou era, mais fácil a gente conseguir se manter leais ao que era o proposto anteriormente, e conseguir caminhar na direção de que a gente precisa entregar esse produto final, que era um produto de análise, de consideração, baseado nas observações. Eu me sentia muito à vontade de dar isso. Embora, como qualquer discussão, discussão não necessariamente diz que se concorda com tudo, mesmo em pontos que a gente discordava, eu acreditava que a gente ainda estava na direção construtiva, dentro do grupo de apoio que depois se transformou em comitê pedagógico.

28

Investigadora Quem eram os membros do grupo de apoio pedagógico?

Participante 1 (P1) As pessoas que fizeram, basicamente, era a (...), a (...), eu, e também fizeram, no grupo inicial, a (...) fez observação, eu acho, não tenho certeza. E a (...) fez observação também, em sala de aula.

Investigadora Mas qual o papel de cada membro participante do grupo de apoio pedagógico na escola, na organização escolar?

...A temporalidade

Participante 1 (P1) Esses membros eram ex -professores, de alguma forma. Por exemplo, (...) e (...) eram ex -professores, eu participava da, ex -professoras, eu participava da... Não sei se é... Eu participava, naquele momento, na biblioteca, já tinha participado do comitê pedagógico anteriormente, a (...) fez observação, ela era a diretora executiva, eu não tenho certeza, porque eu não lembro da (...) nas nossas discussões. A (...) chegou a fazer observação? Chegou, né? A (...) fez a observação, a (...), naquele momento, era membro do conselho, né? E você fez a observação? Você chegou a fazer a observação, né? Então, a (...) como diretora escolar, em 2020, e depois, no segundo semestre de 2020, eu acredito que... Aí mudou a direção escolar, a (...) não chegou a fazer observação, chegou a nova diretora escolar, e eu acredito que não, que aí ficou só como grupo de apoio fazendo... Então, em geral, eram membros da nossa associação que, de alguma forma ou de outra, já tinham experiência em outros papéis, não necessariamente estavam com papéis formais, naquele momento tinham pessoas com papéis formais, e tinham pessoas que estavam simplesmente como voluntários, mães, por exemplo, eu era mãe de aluno, então, são pessoas que tinham esse envolvimento com a associação.

Investigadora Em sua prática como gestor educativo, como você vê a observação de aulas?

29

...Recurso de
...A existência
...Melhorar pr:
... A OAs
Facilitac
...Recurso de feedbac
...A OAs como recurs

Participante 1 (P1) Super importante. Eu acho que é uma ferramenta essencial dentro da prática pedagógica, é um recurso que a gente tem de avaliação, é um recurso que a gente tem de feedback, de construção de prática pedagógica, de trocas de ideias, é um recurso que a gente deve incentivar e explorar o máximo possível, baseado principalmente com todos esses cuidados que a gente tem, de deixarmos claros os objetivos específicos, porque observação, novamente, pode ser de várias formas, com objetivos diferentes. Então, se aplicando ao momento certo e passando pelo processo de informação e colaboração, é um recurso muito rico para o processo de avaliação, planejamento e feedback e construção com os membros da nossa equipe.

Investigadora E como você pode descrever o impacto da observação de aulas sobre a prática profissional docente? De acordo com a experiência.

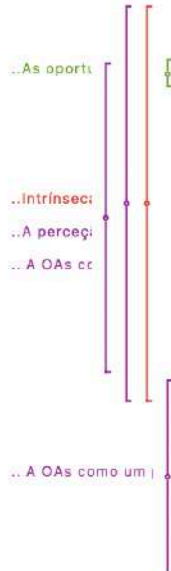
... A OAs como u
...Melhorar prático

Participante 1 (P1) Sim. Eu acho que, de novo, o estilo de gestão e as diferentes personalidades vão aproveitar esse resultado em termos pessoais. Se você pensar no universo ainda pequeno, do professor com a gestão escolar, a direção escolar, como o



professor vai aproveitar esse feedback, o potencial é gigantesco, a realidade vai depender muito dessas relações, desses objetivos, conjuntos, da forma com que o processo foi construído. Então, quanto mais colaborativo, quanto mais tranquilo esse processo for, eu acredito que o professor terá mais capacidade de receber essa troca e de participar também dessa troca de forma ativa, para que o resultado seja muito rico. Em termos de gestão, é essencial porque vai estar te dando informação importante para, inclusive, mudanças de propostas, de objetivos, adaptações em práticas, vai estar te dando recurso, porque ali é o real, é o contexto em que você está trabalhando para que aquilo aconteça, você tem que estar... É a fonte de informação para você, riquíssima, para que você possa delimitar metas futuras e possa estar construindo em cima de uma prática sólida, você construindo realmente naquilo que é real, não simplesmente no mundo das ideias, porque, de novo, dentro de qualquer área, o mais que a gente conheça, que estude, que está tendo vários desenvolvimentos de práticas dentro do PLH, a gente tem que saber o que que aquilo se aplica à nossa comunidade, à nossa realidade. E é a observação, além de pesquisas e outras formas de coletar informação, mas a observação é essencial nesse aspecto, de você estar aplicando o conhecimento adquirido à realidade específica de sua comunidade.

Investigadora Você observou algum impacto no momento em que as observações de aulas estavam acontecendo? Observou algum impacto nas atividades docentes, com exemplos concretos, se for possível compartilhar?



30

Participante 1 (P1) Bom, com a esse você me apertou, porque os exemplos concretos eu vou ficar misturando muito os semestres e as coisas. Mas, de novo, sim, porque naquele momento tudo era muito novo. Então, a gente estava descobrindo juntos. Então, vou pensar um exemplo concreto sobre, no momento da aula, a participação de pais, enquanto a gente estava..., enquanto os professores estavam engajados com as crianças, tinham percepções diferentes, o tão importante que era a participação dos pais nas atividades, ou estarem no ambiente das atividades. E a gente tinha percepções diferentes, tinham professores que adoravam, precisavam que os pais estivessem lá, presentes, num ambiente em que a criança estava em sala de aula, mas nós tínhamos a experiência que a participação dos pais estava atrapalhando a criança a aproveitar o momento ou atrapalhando a dinâmica em sala de aula. E professores diferentes tinham formas diferentes de lidar com a situação, mas foi discutindo isso através dessas diferentes observações em sala de aula que a gente pôde discutir e fazer uma proposta de como é que a gente lidaria com isso. E aí vendo que mudaria de acordo com a faixa etária. Porque, de repente, para as crianças ali de 4, 5 anos de idade, a participação do pai era essencial que ele estivesse ali. E não necessariamente para a criança de 9, 10 anos de idade, porque a gente não queria que o pai estivesse ali do lado da criança o tempo todo, respondendo pela criança. Então, a gente conseguiu ali ter essa discussão, entre o grupo de apoio, passar para os professores e até determinar certas sugestões ou direcionamento aos professores a como lidar com essas situações, em que transformar aquilo numa forma positiva, direcionando de forma construtiva a participação dos pais nas aulas.

31

Investigadora E para você, qual a relação entre a supervisão pedagógica e a observação de aulas?



Participante 1 (P1) Bom, isso aí tem que ter muito cuidado, porque depende do que que a gente entende pela supervisão pedagógica e quais eram os objetivos das observações. Quando você deixa claro quais são os objetivos, porque uma observação em sala de aula pode ter, sim, o objetivo de você estar fazendo uma avaliação de desempenho, por exemplo, e a supervisão pedagógica pode estar entrando naquela sala de aula para você estar pensando numa avaliação de desempenho do professor para dar feedback positivo, construtivo, dentro do desempenho do professor. Isso pode ser um papel, uma função do supervisor pedagógico. Quando um grupo, que era no nosso caso, não estava necessariamente focado no desempenho do professor, mas sim na dinâmica da aula, nas técnicas utilizadas, no engajamento das crianças, na prática em si, não necessariamente, então é desvinculado dessa

..Melhorar práticas

supervisão pedagógica em termos de avaliação de desempenho. Mas a supervisão pedagógica vai poder também, esse grupo, que era o nosso caso, poderia dar informação suficiente à direção escolar para que ela, dentro do leque que é supervisão pedagógica, que é avaliação de desempenho, mas também de fornecer recursos para uma melhor prática pedagógica, essas informações podem vir e devem vir exatamente para auxiliar esse outro aspecto. Então, assim, a gente teve esse tipo de discussão em nosso grupo dessa necessidade de diferenciação, de avaliação de desempenho e avaliação do processo pedagógico como um todo. Que, eu acho que, às vezes, isso tem que ser deixado bem claro. Não era o nosso papel, como grupo de apoio, fazer uma crítica como avaliação de desempenho do professor, mas chegar em aspectos mais gerais da prática pedagógica. E aí fornecer informação suficiente e material para reflexão, para que o diretor escolar, diretora escolar, fizessem com seus professores.

..Melhorar prática
..A OAs como re

Investigadora Vamos agora passar para o último tópico; trazer um pouco sobre a observação de aulas, o desenvolvimento profissional docente e a supervisão pedagógica. Em sua prática profissional como gestor educativo, o que significa desenvolvimento profissional docente?

..A temporalidade

Participante I (P1) Eu vejo ali, dentro da nossa associação, como uma parte, uma parte essencial do nosso fazer. Porque a gente trabalha na importância que o professor tem, no papel super valoroso que o professor tem, como até porta principal que o professor tem dentro do nosso programa, dentro do contato com as famílias, dentro da nossa missão. E muitos desses professores chegam com experiências diferentes, profissionais diferentes.

..As oportunidades
..Melhorar prática

Então, é uma forma da gente estar alinhando as nossas práticas para o que a gente já construiu, a gente já aprendeu. Então, é uma forma da gente estar proporcionando uma certa coerência dentro das nossas práticas, né, fornecendo informação, fornecendo recurso, ao mesmo tempo contribuindo para esse desenvolvimento que eu digo, é um abrir um horizonte para um novo contexto, uma nova realidade, mas ao mesmo tempo trazer todo mundo junto para uma prática responsável, coerente com o nosso caminhar, com o que tem disponível dentro do português como língua de herança, os estudos, as experiências e tudo. É uma forma da gente estar construindo uma prática responsável, em que a gente aproveita, porque desenvolvimento, então, todos chegam com uma bagagem importante a ser aproveitada. Então, aproveitando essa bagagem dos professores e também orientando para que essa bagagem, e todo o mais que a gente possa fornecer para acrescentar a essa bagagem, a gente possa, de novo, focar no objetivo principal da nossa associação. Então, é uma forma da gente estar unindo esforços, experiências, percepções, mas também, ao mesmo tempo, afinando para o cumprimento da missão. Então, é importante o desenvolvimento nesse sentido. Eu vejo como uma forma de você estar falando a mesma língua com sotaques diferentes, aproveitando a experiência de todo mundo, mas focado no nosso objetivo. É nossa responsabilidade, a minha como gestora, de garantir que a prática esteja voltada para aquilo que a gente acredita, que a gente já aprendeu e que a gente se dispõe a fazer. Se a gente está conversando com a nossa comunidade, que é isso que a gente se propõe, então, eu tenho que ter certeza que é isso que está sendo entregue. De uma forma rica, diversificada, respeitosa, mas ainda num caminho que já foi e está sendo traçado.

..Melhorar práticas

Investigadora Em sua prática profissional, em que momentos você considera que o desenvolvimento profissional docente esteve e está presente? Trazendo as respostas também com exemplos.

..As oportunidades

Participante I (P1) Tá. Bom, desenvolvimento profissional eu acredito que é uma coisa contínua. Não existe, assim, você para de se desenvolver aqui. Lógico, tem picos em que você tem esses exemplos específicos. E na nossa prática, na nossa associação, nós procuramos ter momentos formais de treinamento, de desenvolvimento pessoal, que são as reuniões pedagógicas em que a gente troca ideia, troca experiência, traz assuntos importantes a serem discutidos, ou até mesmo, principalmente eu acredito, com a parceria e colaboração com outras entidades, outros profissionais, essas trocas profissionais em que a gente pode convidar um palestrante para vir falar sobre algum assunto específico. Ou que a gente, a

..Esforços da or

..Esforços da orgar

..As oportunidades

..As oportunidades

..Esforços pessoais

própria interação do comitê pedagógico com os professores, o intuito do comitê pedagógico às vezes também é esse, de estar fornecendo oportunidades de enriquecimento, aprendizagem e reflexão. Então, a participação do comitê pedagógico em reuniões pedagógicas é para trazer, vamos discutir um certo tópico, vamos falar sobre um certo assunto, é nessa contribuição mais consistente e ao longo dos tempos. Volta e meia, quando, nós temos, por exemplo, um grupo de bate-papo no WhatsApp, em que muitas pessoas colocam recursos, links para recursos de interesse para explorar, essa é uma forma também de aprimoramento, desenvolvimento profissional, uma coisa meio na informalidade, mas que traz muito conhecimento, traz muita oportunidade para que aquele professor ou professora que tenha interesse possa explorar mais assuntos e conhecer mais recursos diversificados. Nós já tivemos parcerias com universidades que fizemos treinamentos no passado para professores. Então, tanto de forma mais formal quanto informal, a gente procura ter. Até mesmo no nosso grupo de WhatsApp de trabalho, onde só temos os professores que estão lecionando naquele semestre específico. As trocas entre eles, eu vou fazer tal atividade, o que você acha daquilo? Isso é uma forma também de desenvolvimento profissional, porque você está vendo, pensando a possibilidade de uma atividade pelo olhar do outro, pela experiência do outro. Então, eu acredito que isso tudo faça parte desse desenvolvimento em geral, com aspectos mais formais e outros mais informais.

Investigadora E o desenvolvimento profissional em relação à sua prática? Como que você observa em relação à sua prática? Como gestor educativo?

32

..Esforços pessoais

Participante 1 (P1) Bom, de novo, a minha formação foi em psicologia escolar. Então, eu fiz um treinamento totalmente voltado para um contexto e uma prática diferente do que eu estou atuando agora. O que eu tenho procurado adaptar e conhecer é pelos estudos, é pela participação em seminários, participação em conferências, eu não fiz necessariamente... Agora, na gestão, eu estou fazendo pesquisa para fazer um programa de liderança, gestão, liderança. São coisas que estão em encaminhamento e que eu vou aprendendo ao longo do caminho com esses contatos mais de parcerias com outras instituições e através de leituras, através de contato com outras pessoas, mas formalmente ainda de curso, de gestão, eu ainda não tive essa oportunidade de proporcionar alguma coisa específica de gestão. Mas dentro da área de educação, os meus esforços têm sido esses, de explorar esse mundo do português como língua de herança através de cursos e palestras e conferências.

33

Investigadora Com relação à observação de aulas e o desenvolvimento profissional docente, como que você observa essa relação, na verdade, entre esses dois conceitos?

34

..A existência di

..A necessidade

Facilitadores das p

Participante 1 (P1) De novo, idealmente, eu acho que a observação é um recurso muito importante para o desenvolvimento, porque é ali que vai possibilitar uma troca, uma reflexão de ideias e planejamento de práticas. Na realidade, ultimamente, na nossa associação, o meu objetivo é incentivar cada vez mais essa observação. Não está acontecendo com a frequência ou com a objetividade ideal para que possibilite já uma mudança concreta. Eu não poderia, por exemplo, dar um exemplo para você. Principalmente, nesse último ano, eu não fiz observação. As minhas observações que eu fiz foi há um ano atrás, mais de um ano atrás, e aí sim, lá, muitos professores aproveitaram muito o feedback e fizeram alterações em suas práticas que foram significativas. De novo, quanto mais aberta a comunicação e mais voltada para um objetivo específico e compartilhado, melhor a receptividade do professor e o aproveitamento dele em estar se permitindo fazer essa reflexão e essas análises e mudanças, se forem necessárias.

Investigadora Poderia partilhar um exemplo ou exemplos desse ponto de encontro entre observação de aulas e desenvolvimento profissional docente que você observou?

Participante 1 (P1) Estou pensando aqui, Claudinha. Bom, eu diria que,

..Recurso de fee

..Recurso de fee

..Melhorar práticas

..As oportu

..Esforços

..Esforços

tentando pensar algum exemplo específico de alguma professora específica. Nós tivemos muitos professores que, com o feedback naquele momento, começaram a experimentar formas diferentes do seu fazer. Então, para quem não usava, vamos dizer assim, começava a aula com uma atividade mais estática, de repente começou a fazer aula com alguma música, com alguma atividade, por causa do feedback, tanto que as crianças se interessavam ou não se interessavam, aí mudava o início da aula para começar com uma música ou com alguma brincadeira. Eu tenho certeza que, com as discussões baseadas nas observações e também entre eles, professores, quando há essa troca, esse desenvolvimento profissional de você pensar numa prática diferente, eles fazem ajustes em aulas posteriores e veem o resultado e acabam se interessando e fazendo com que aquela prática seja uma coisa mais permanente em suas aulas. Mas eu não estou conseguindo pensar nada em específico. A não ser, por exemplo, mas isso aí também não é resultado de observação em sala de aula, tem professores maravilhosos que resolvem mudar a carreira inteira porque acabam se apaixonando por aquilo, se desenvolvendo, procurando cada vez mais aprender sobre esse universo de PLH ou de ensino infantil, e acabam enveredando nessa área, tendo experiências passadas diferentes, que eu acredito. Agora, não posso linkar isso necessariamente a uma observação em sala de aula ou um feedback específico de observação.

Investigadora E de acordo com a sua experiência, que modelo de observação de aulas mais favoreceu ao desenvolvimento profissional docente?

Participante 1 Bom. Eu acho que, eu falei isso já algumas vezes, eu acho que quando uma observação, não sei se é bem isso que você quer dizer sobre o modelo de observação, mas quando a observação é feita, o processo de observação é feito com planejamento e objetivos específicos, eu acho isso mais benéfico para o processo de processamento e aproveitamento do resultado final da observação. Eu acho que no nosso processo, no momento em que a gente delimitou o que que a gente observaria, os aspectos principais, a forma com que a gente observaria, e o fato de você estar em sala de aula mais isento sem participar, isso propiciou que o professor se sentisse mais seguro e confiante no feedback, ao invés de um outro modelo que estaria muito mais aberto, que o observador estivesse interagindo em sala de aula e causasse algum desconforto. Então, essa observação, naquele momento, naquele contexto, mais isenta, mais não participativa da aula, favoreceu bastante. Agora, de novo, em outros momentos, outras observações, tipo de observação interativa é melhor.

..A existência de p

..A existência di

Investigadora E com relação ao processo, em termos de comunicação, o professor, num ponto, e a gestão escolar no outro, como que foi esse processo de participação dos professores nesse processo de observação de aulas?

Facilitadores das p

..A existência de p

Participante 1 (P1) Bom, de novo, a gestão teve o cuidado necessário de avisar aos professores, com antecedência, sobre o processo de observação. Quem entraria, por que que entraria, e como seriam coletados os dados, quais os objetivos, quais seriam as categorias em geral que estavam sendo observadas. O grupo passaria essas observações para a direção escolar, e a direção escolar estaria repassando essa informação aos professores, focando em pontos de forma construtiva, com a questão de não apontar pessoas específicas ou aulas específicas, mas vendo uma visão geral de forma a garantir uma aprendizagem, um conhecimento e um aperfeiçoamento da prática, de forma geral, da associação, não necessariamente de cada professor. Os observadores não tiveram esse contato. Não, acho que pior que a gente teve, a gente acabou passando, a gente fez algum feedback para o professor?

Investigadora Fizemos. E a direção escolar, que passava o...

..O feedback tor

..O feedback tor

Participante 1 (P1) Sim, a direção escolar passava o feedback para os professores. Mas aí teve a alteração que, no segundo semestre, alguns membros do grupo de apoio chegaram a dar o feedback para os professores. Eu lembro que eu dei um feedback para... Não, não, foi só observação. É porque o processo correto seria esse, acho que a gente seguiu nos dois semestres, que é o grupo de apoio coletava a informação com a visão mais

..O feedback tor

..A existência de

geral do processo inteiro, passaria para o diretor escolar e o diretor escolar estaria passando essa análise em uma reunião pedagógica aos professores, em forma, com o objetivo de estar fazendo uma construção sólida da prática, trazendo para eles uma reflexão. Não foi visto como uma avaliação de desempenho. Então, a princípio, quando a gente, os membros do comitê de apoio, do grupo de apoio entravam em sala de aula, a princípio os professores estavam tranquilos com esse processo de ter alguém observando. Foi isso que você perguntou, né?

Investigadora Então, só para esclarecer, houve diferença no primeiro momento, não havia participação dos observadores durante as aulas? E no segundo, havia participação dos observadores nas aulas?

..A existência de

..A OAs como re

Participante 1 (P1) Não, não participação. A minha dúvida foi só em termos de feedback, porque no segundo momento, a direção escolar chegou a sugerir que os membros do grupo de apoio encontrassem com os professores para darem o feedback sobre as avaliações, mas acho que isso não aconteceu. A gente discutiu, voltamos à questão primordial dessas diferenças de avaliação de desempenho e uma observação voltada à prática pedagógica de uma forma geral, e eu acho que não houve esse feedback do grupo de apoio diretamente para os professores.

Investigadora Em termos de presença dos observadores no momento em que a aula estava decorrendo, os observadores não estavam presentes ou estavam presentes?

..A existência de p

Participante 1 (P1) Sim, sim, era isso. Na verdade, agora que você falou que era uma coisa... A gente gravava as aulas e assistia às aulas depois para fazer a observação, mas no segundo semestre tivemos observações em que o observador estava durante a aula, porque eu lembro que eu estive numa aula durante a aula. No primeiro semestre a gente gravava e assistia depois. Talvez essa confusão que eu estivesse fazendo durante a entrevista, porque como eu sei que eu fiz observação durante a aula, talvez eu estivesse generalizando, mas foi só mais no segundo semestre.

Investigadora No ano de 2020.

Participante 1 (P1) No ano de 2020. E 2021, o primeiro semestre de 2021.

Investigadora Que dificuldades você vivenciou com a prática de observação de aulas como observadora?

..A percepção sobre

Participante 1 (P1) Assim, a vontade de às vezes estar interagindo na aula, porque você quer dar um palpite, você quer dar uma sugestão, você quer apontar alguma coisa para a professora. No momento eu acho que essa isenção, você assumir o papel de observador, tem que ser uma coisa consciente e não necessariamente uma coisa às vezes natural para muitas pessoas. Então, você ter a consciência do seu papel como observador. Muitas vezes como as coisas são muito naturais na nossa prática na (...), a vontade às vezes é de estar interagindo. De novo, na operacionalização do processo foi tranquilo. No primeiro semestre quando a gente fez as observações assistindo, isso facilitava muito você poder ter flexibilidade de tempo, de poder concentrar naquela observação no momento em que estaria com foco para aquilo, não necessariamente com outras variáveis acontecendo. Mas ao mesmo tempo que você observar enquanto a aula está acontecendo, traz uma riqueza muito grande também, de você estar talvez observando aspectos que talvez passariam despercebidos por você em outro momento. Mas a dificuldade maior, não a dificuldade, mas eu achei o processo rico nas discussões em que você está levantando os pontos e tentando pensar de uma forma conjunta na adaptação daquelas observações ao seu propósito de ajudar a associação, a prática pedagógica da associação. Eu acho que, assim, é um momento muito rico de aprendizado, de desenvolvimento profissional, até mesmo nosso, mas que com as diferenças de experiências, treinamento, personalidade, às vezes essas discussões poderiam ser mais acirradas, vamos

dizer assim.

35

Investigadora E o que você observou que facilitou a prática de observação de aulas? Que ações, situações, atitudes, que elementos favoreceram a prática da observação de aulas?

Participante 1 (P1) O fato da gente conhecer a equipe, conhecer os professores, já ter tido um contato anterior com a equipe, seja em reunião pedagógica, seja em oportunidades outras que não necessariamente só a observação, entrar só na observação, acho que isso facilita. O processo em que a gestão liderou em termos de fazer com que a comunicação fosse fluida entre as várias partes em relação aos professores, isso facilitou bastante. E de novo, acho que a troca de ideias e experiências, você não se sentia isolada dentro da sua prática, você tinha oportunidade de discutir dúvidas ou experiências com os outros profissionais.

Investigadora Muito obrigada, essa foi a última pergunta, encerramos por aqui.

Participante 1 (P1) Obrigada você, desculpa a confusão, mas é interessante, porque como é gostoso o fato de você às vezes não saber qual tipo de pergunta que você não se preparou, então vem muito naturalmente. Espero que tenha sido proveitoso.

36

Investigadora E a gente vai percebendo como você visualiza e pode vir de várias formas.

Participante 1 (P1) Muito legal, obrigada pelo convite.

Investigadora Foi uma hora e meia.

Participante 1 (P1) Foi ótimo.

Investigadora Vou parar de gravar.

Anexo 4: Transcrição e codificação da Entrevista 2

1	Entrevista 2- 7 de julho de 2022-Transcrição	
2	Investigadora	Então, boa noite (...).
3	Participante 2 (P2)	Boa noite.
4	Investigadora	Vamos começar com a entrevista e, só para passar um pouco a estrutura, nós vamos ter quatro momentos. O primeiro momento é o acolhimento, que nós já iniciamos, o segundo momento é ..eu vou fazer perguntas sobre você como professor da organização, é... no contexto de PLH, e depois vamos passar, os momentos seguintes serão dedicados à observação de aulas no contexto de supervisão pedagógica. Então vamos lá. A primeira pergunta, eu queria saber um pouquinho sobre você, em relação à organização, quando você entrou nessa organização escolar, qual a sua função? Não precisa dar o nome, e se por um acaso você der o nome da organização, não vai para a transcrição, então não fique preocupado, pode ser bem fluido, tá bom?
5	Participante 2 (P2)	Eu posso me identificar?
6	Investigadora	Pode se identificar; não se preocupe que não será identificado depois nas transcrições, tá bom?
	Participante 2 (P2)	Ok. Meu nome é (...), eu sou brasileiro do estado do (...), nascido em (...), eu tenho uma formação de 12 anos em sala de aula, ensinando língua portuguesa, tenho um bacharelado em língua portuguesa e literatura e linguística pela Universidade Federal do (...), tenho trabalhado como professor servidor público do estado do (...) por quatro anos, antes de morar aqui nos Estados Unidos, mas antes eu trabalhei como professor temporário na rede pública, dando aulas de língua portuguesa e inglês básico, também trabalhei com crianças, dando aulas de inglês, e trabalhei também no Colégio da Polícia Militar de (...) como professor de língua portuguesa e literaturas, e quando me mudei para cá, para os Estados Unidos em 2019, eu procurei alguma instituição aqui em (...), onde eu pudesse trabalhar com a língua portuguesa, continuar com a minha cultura, a cultura brasileira, formar laços, amizade com brasileiros. Então, no início foi um pouco difícil porque eu não encontrei, mas depois de muita procura eu acabei encontrando um site de uma instituição chamada (...), que na sigla é (...), e logo então, de prontidão, eles me abraçaram mesmo, comecei como voluntário, trabalho voluntário, em 2019, agosto de 2019, eu amei trabalhar como voluntário, auxiliando uma professora em uma turma de 8 a 10 alunos, na faixa etária de (...) anos, se não me engano, e foi uma experiência incrível, uma experiência rica, porque eu pude trabalhar com brasileiros, com filhos de brasileiros, trabalhar a língua do papai e da mamãe, que foi algo novo para mim, porque até então eu trabalhava com a língua portuguesa, sua gramática, suas literaturas, que eu ensinava a literatura brasileira do Brasil, literatura de Portugal, então foi novo para mim, trabalhar com uma herança de língua, era um conceito novo, era tudo novo para mim, então eu estava aprendendo, estava experienciando novos sabores, novas vertentes da linguística, digamos assim, então foi um ano, se eu não me engano, como auxiliar, como voluntário, e depois fui convidado a trabalhar como professor titular da turma, mas em um novo método, em uma nova forma, que foi o trabalho virtual, que foi o ensino virtual. Logo no início da pandemia, assumimos a turma de 8 a 10 alunos, a mesma turma da faixa etária de (...) anos, e continuamos o trabalho com o ensino de língua de herança, e foi interessante porque esse formato me permitiu mostrar mais de mim, mostrar mais do que eu sabia, do que eu poderia contribuir para a Associação(...). Então foi incrível também, porque eu nunca havia trabalhado antes com esse formato, nunca havia caminhado por esse método, foi um método novo não só para mim, mas para todos os educadores, inclusive para os meus colegas da (...), da comunidade, então foi incrível, eu aprendi muito, aprendi com as crianças, que a gente continua aprendendo, a gente sempre aprende com as crianças. Então, depois desse trabalho, eu fiquei um pouco off, mas depois eu fui convidado para trabalhar
	..Formação e experi	
	..Motivação(ões)	
	..Encontro com	
	..Motivação(ões)	
	..A tempo	
	..Encontro	
	..As opor	
	..Motivação(ões)	

..Motivação(ões)
..As oportuni
..Encontro co

novamente com a mesma turma, foi incrível, foi muito legal trabalhar com a mesma turma, sendo professor titular mesmo, no formato presencial. Então, trabalhamos um ano nesse formato presencial, na verdade dois anos, e continuo ainda trabalhando nesse formato presencial, dando aulas da cultura brasileira, sobre a cultura brasileira, sobre a história brasileira, sobre o ensino de língua de herança, que é diferente do que eu trabalhava antes no Brasil, trabalhava com o ensino de língua, aquisição de língua, que é diferente do ensino de língua de herança. Então, para mim foi tudo novo, experiência nova, aprendi muito, contribuo da melhor forma que eu posso e estou apaixonado por trabalhar com a faixa etária e com essa vertente da linguística, que eu gosto muito, eu amo trabalhar e estudar a linguística.

Investigadora Então, você está trabalhando com o PLH desde agosto de 2019?

Participante 2 (P2) Desde agosto de 2019, isso, exatamente.

Investigadora E agora, fazendo uma volta ao passado e também ao presente, eu queria saber como que é a sua interação, ou era, de acordo com o semestre que você estiver apontando, com os seus colegas, com os gestores educativos, a diretoria, no ambiente de trabalho?

Participante 2 (P2) Eu vou me basear somente no presencial, no formato presencial, que é o formato que eu passei mais tempo, o formato virtual foram seis meses, se estiver enganado, o formato presencial que eu passei mais tempo. Então, a minha relação com a gestão, com os coordenadores, eu acredito que foi agradável, enriquecedora, eu aprendi muito com a minha coordenação, eu aprendi muito com a pessoa que estava à frente logo quando eu iniciei, no início eu sabia pouco como trabalhar a PLH, então foi a partir desse contato que eu tive com os meus colegas e com a gestão que foi incrível, eu aprendi muito o conceito de PLH que eu não sabia, mesmo estudando linguística, mesmo estudando a aquisição de língua, eu não conhecia o conceito de PLH. Então, a partir dos encontros pedagógicos que eram nos disponibilizados, eu comeci a desenvolver, a aprender, a buscar como trabalhar o PLH em sala de aula e com filhos de imigrantes, melhor dizendo, filhos de imigrantes brasileiros aqui nos Estados Unidos, como desenvolver atividades com essas crianças, porque não é fácil você trabalhar com crianças que dominam duas ou três línguas; você tem que ter criatividade, você tem que procurar, você tem que pesquisar conceitos, pesquisar atividades para desenvolvê-las em sala de aula. Então, os encontros pedagógicos com a minha coordenadora no início foram bastante úteis, me ajudaram bastante e a minha relação com a minha coordenação, eu acredito que foi boa, agradável, eu não tive problemas, eu acredito que não, eu só pude aprender, só pude contribuir também e com os meus colegas de trabalho eu tive uma relação também muito boa, muito agradável, nunca tivemos discussões que fazem parte do nosso trabalho educativo, em qualquer setor, em qualquer trabalho a gente tem essas discussões e foram discussões nos encontros pedagógicos, foram discussões enriquecedoras, que a gente aprende muito, a gente compartilha, sempre os professores trazem algo novo que a gente desconhece e a gente pode aplicar esses conceitos, essas atividades em sala de aula, o que eu fiz muito logo no início, quando eu estava aprendendo e continuo fazendo, então sim, eu não tenho do que reclamar, eu só tenho que agradecer a minha coordenação pela acolhida, pelos ensinamentos, pela colaboração, enfim.

..As oportunidades
..Esforços da
..Esforços pe
..Esforços pessoais
..As oportunidades
..As oportunidades
..O contexto de

Investigadora E sobre a sua rotina de trabalho, como que você pode descrever um pouquinho a sua rotina de trabalho com o PLH?

Participante 2 (P2) Ok, aos sábados seriam ou são os nossos encontros, sempre aos sábados pela manhã, iniciamos às 10 horas e finalizamos ao meio-dia, às 12 horas, e eu sempre inicio, iniciava ou inicio as minhas aulas escrevendo no quadro mensagens como bom dia, seja bem-vindo em língua portuguesa,

sempre desenho algo que chama a atenção dos meus alunos como a bandeira do Brasil, dependendo do dia, se for uma aula de data comemorativa, eu sempre faço alusões àquela data comemorativa, se for, por exemplo, o dia da independência do Brasil, 7 de setembro, que estamos comemorando, o tema da minha aula vai ser aquele, então geralmente eu trago bandeiras, desenho bandeiras do Brasil no quadro ou algo relacionado à independência do Brasil, um exemplo. Depois eu organizo a sala de aula no formato que eu quero, que eu desejo, que eu acho que é interessante para os meus alunos, que eu acho que é interessante para eles interagirem, então geralmente eu faço um círculo, dependendo da faixa etária eu faço um círculo ou faço um quadrado com as carteiras. Eu nunca deixo as carteiras enfileiradas, eu acho que esse não é um método legal para as minhas aulas, para a faixa etária que eu trabalho, então sempre deixo em formato de círculo ou quadrado. Depois que eu organizo as carteiras, eu vou preparar o material, eu separo o material, as atividades, papel ofício, os lápis de cores, canetinhas, colas, tesouros, tudo que eu vou precisar eu separo na minha mesa, eu coloco tudo organizado na minha mesa. Depois eu vou para a porta receber os meus alunos, eu cumprimento os alunos quando eles chegam, às 10 horas, 10 e 15, assim que eles vão chegando eu vou cumprimentando eles e as famílias, geralmente o pai ou a mãe, eu cumprimento dando bom dia, e depois que eu recebo os alunos eu vou iniciar a acolhida, eu vou iniciar de fato a minha aula. E aí eu cumprimento com bom dia, eu faço perguntas aleatórias, como foi a semana, o que fizeram na semana, se eles têm algo de interessante para compartilhar, algo que eles acharam interessante no período da semana, não sei, algo que eles viram interessante, desejam compartilhar, se algo aconteceu na escola, se eles desejam compartilhar. Tudo é bem-vindo na nossa sala de aula com o objetivo de socializar, com o objetivo de interagir, a minha intenção é fazer com que os alunos conversem, exponham, interajam, na minha aula sempre eu trabalho a interação, porque eu acho que essa é a chave, é o ponto forte na aula de PLH, interação, socialização, então eu deixo espaço aberto para os alunos se socializarem. Depois desse momento, eu inicio a minha aula, eu faço uma introdução, digamos que o tema da minha aula é sobre a independência do Brasil, então eu vou questioná-los, não questionar de forma acadêmica, eu vou questioná-los com perguntas simples, perguntas simples como, alguém sabe o que é a independência do Brasil? Alguém sabe qual dia comemoramos a independência do Brasil? Alguém sabe o significado da palavra independência? Por que temos na nossa bandeira as cores amarelo, verde, azul, aquelas estrelinhas? Então são perguntas simples que despertam nos alunos interesse em responder, muitas das vezes eles não sabem, é claro que eu vou ter que ensiná-los, é um conceito de forma bem simples. Então depois que eu introduzo o tema da aula, eu vou trabalhar com imagens, eu acho que chama mais a atenção dos alunos, desperta mais a atenção dos alunos mostrar imagens, figuras sobre o tema da aula. No caso, o tema da aula é a independência do Brasil, vamos comemorar o 7 de setembro, então eu trago imagens como aquela famosa imagem de Dom Pedro I no cavalo, segurando a espada, então isso mostra para os alunos algo relacionado ao tema da aula. Depois que eu apresento imagens, fotos, eu vou mostrar alguns vídeos, vídeos bem curtos de um minuto, dois minutos de duração, para chamar mais a atenção do aluno. Depois que os alunos estão bem contextualizados com o tema da aula, eu parto para a atividade, eu já inicio a atividade com textos, textos curtos de simples compreensão. Os alunos têm... como é que eu posso dizer? Sempre cronometro as atividades, eu sou bem detalhista e eu cronometro cada momento da atividade, porque eu acho que isso organiza o meu tempo, é um planejamento meu, é uma estratégia minha que eu acho que dá certo, acho não, tenho certeza que dá certo nas minhas aulas. Então eu organizo os momentos da minha aula com o tempo. Então eu separo dois minutos para os alunos fazerem uma leitura rápida do texto, depois cinco minutos os alunos vão ler em coletivo. Eu divido o texto, digamos que o texto tem cinco parágrafos, então eu divido o texto para os alunos. Os alunos vão ler cada parágrafo, eu separo o tempo, eu cronometro o tempo e eles fazem aquela leitura coletiva. Após isso, eu vou começar a fazer perguntas baseado no texto que eles acabaram de ler. Então eles vão fazer perguntas sobre o texto, eles podem fazer perguntas, eles podem questionar o significado de uma palavra, de um vocábulo, talvez seja desconhecida para eles, então vou ter que explicar o significado, explicar o contexto daquele texto. Após essa atividade, a gente parte para uma atividade escrita, e aí essa atividade escrita é baseada naquele texto que eles acabaram de ler. Então geralmente são perguntas fáceis que eu faço, eu preparo um texto, uma semana anterior eu preparo o texto, eu preparo

as perguntas, de simples e fácil compreensão. Depois dessa atividade escrita, que eles respondem ao texto, geralmente a gente faz uma dinâmica, o trabalho vocabulário do texto que eles acabaram de ler, que foi introduzido a eles, foi contextualizado, eu trabalho esse vocabulário, geralmente eu coloco na lousa o início de uma sílaba, digamos, da palavra independência. Então eu coloco IN, e aí eles vão buscar, ou melhor, vão adivinhar, ou então lembrar alguma palavra que começa com IN, e eles vão escrever lá no quadro. Então eu coloco IN, e eles continuam. Independência, ou índio, ou não sei. Essa é uma forma de trabalhar escrita, é uma forma de trabalhar ortografia. Então eu abranjo vários, como é que eu posso dizer, conhecimento em uma atividade só. Depois dessa atividade escrita, dessa dinâmica, dessa leitura de texto, geralmente a gente tem um momento para brincar. Então eu deixo os alunos brincarem, uma brincadeira que eles sabem, digamos que eles escolhem uma brincadeira como... Cabra-cega. Então eles brincam, e aí eu presto atenção, eu analiso a forma que eles vão trabalhando a língua portuguesa de forma interativa, de forma comunicativa, em sala de aula. Eu não deixo os alunos dispersarem, eu estou ali no controle, eu controlo a atividade deles, eu controlo o que eles estão fazendo. Então esse é o momento deles se sentirem mais livres, digamos assim, de brincarem. Tem um momento que eu separo de 10 minutos para eles brincarem em sala de aula. Após isso, esse momento de brincadeira, de interação, que eles têm que falar em português, que eu fico lá cobrando direto, eu não obrigo a falar português, mas eu sempre estimulo. Gente, vamos falar em português. Pega ali, pega etc. Cabra-cega. Então sempre eu estimulo os meus alunos a falarem em português. Com certeza a gente tem uma resiliência da parte do aluno, que eu entendo, isso é completamente normal, o aluno querer falar aquela língua na qual ele está inserido, no caso inglês, mas sempre eu estimulo, eu os estimulo a falarem em português. Após esse momento de brincadeira, os alunos vão para o intervalo, que a gente trabalha em 15 minutos o intervalo, a gente tem um tempo de 15 minutos. Depois do intervalo... Ah, no intervalo eu sempre estou acompanhando os meus alunos, sempre estimulando-os a falar em português. A gente tem um pouco de dificuldade, porque os alunos querem mesmo e falam mesmo inglês, mas eu entendo, mas sempre estou ali estimulando-os a falarem em português. Depois do intervalo, eles voltam para a sala de aula e a gente vai trabalhar ainda, continuando ainda o tema da aula. Então aí eu vou pedir para que os alunos façam um desenho ou uma pintura relacionada ao tema. Depois que eles fazem essa pintura, um desenho relacionado ao tema, geralmente eu trago a pintura e os alunos pintam essa imagem, dependendo da faixa etária. Geralmente eu peço para eles desenharem e colorirem. Depois que eles fazem essa atividade artística, eu pergunto a eles, a cada um, o que significa aquela atividade, qual o significado, por que eles estão fazendo aquilo, aquele desenho. Eles explicam para mim da forma deles, geralmente com algum erro de conjugação de verbo. Sempre existe, mas eu não corrijo na hora. Eu sempre espero todos terminarem a atividade e depois vou fazer a correção ou oralmente ou por escrito. Eu gosto de fazer por escrito, porque eu mostro como é a forma escrita no quadro e também mostro a forma falada, a forma oral, de como se pronuncia aquela palavra, como conjugar o verbo corretamente. Então eu trabalho duas estratégias. Uma é artística e a outra é atividade oral ou escrita. Três estratégias, digamos. Depois dessa atividade, nosso tempo é curto, é somente duas horas, aí já chega o finalzinho da aula e aí eu faço a famosa pergunta a eles. Sempre nas minhas turmas eu pergunto. Eu quero que vocês avaliem de zero a dez a nossa aula, como foi, o que precisa melhorar. Alguém lembra o que a gente estudou hoje? Alguém lembra qual foi o tema da aula? O que aprendemos hoje na aula? E aí os alunos comentam. Foi legal, tio. Gostei. Ah, eu gostei daquela dinâmica. Ah, eu quero trabalhar essa atividade na próxima aula. Ah, tio, eu lembro. Eu lembro quem gritou o grito da independência. Eu lembro quem foi Dom Pedro I. O tio contou e tal. Então, isso é muito gratificante, porque é uma forma de mostrar para nós mesmos que o nosso trabalho está sendo bem conduzido, tem resultados. Quando eu vejo o meu aluno participando, interagindo ou reproduzindo o que ele aprendeu, então, para mim, é bem gratificante. Então, esse é o nosso cotidiano aos sábados na Comunidade (...).

Investigadora E qual é a sua rotina em relação à diretoria, em relação aos colegas, exatamente no seu trabalho? E que tipo de apoio você recebe com alguns exemplos?

..Fragilidades (SP)	<p>Participante 2 (P2) Bom, a minha relação com os meus colegas no meu cotidiano aos sábados pela manhã geralmente é agradável. A gente praticamente não se comunica muito, porque o tempo é muito corrido aos sábados pela manhã. Então, a gente interage ou se comunica mais no intervalo, geralmente com turmas de faixas etárias próximas. Tipo, a minha turma, a faixa etária de (...), agora, de (...). Então, a outra turma que sempre ficava comigo no intervalo era de(...). Aí tinha outra turma de(...), se eu não me engano. Então, geralmente eu tinha um contato com esses professores. E às vezes nossos alunos brincavam, se socializavam nesse horário de intervalo. Então, a minha relação com esses professores no meu cotidiano era agradável. A gente também discutia sobre alguns problemas relacionados aos alunos, como melhorar algo nas nossas aulas. Geralmente, eu pedia a opinião dos meus colegas. Gente, eu estou tendo um problema com um aluno, ele está tendo mau comportamento. Gente, vocês têm alguma coisa que poderia me ajudar? Ou então alguma atividade? Gente, eu passei uma atividade com meus alunos, mas não está dando certo. Vocês têm alguma coisa que poderia me ajudar? Alguma atividade? Eu tinha uma colega, melhor dizendo, eu tenho uma colega de uma turma, de uma faixa etária de (...) anos e ela sempre me ajuda. Quando eu chego para ela, eu digo, por exemplo, (...), você sabe que seria legal para trabalhar com os alunos em tal hora? Porque, às vezes, eles ficam meio chateados, meio entediados com alguma atividade. Você poderia me indicar alguma atividade? E ela prontamente sempre dizia, ou sempre diz, sim, (...), eu tenho sim, trabalha essa atividade com eles, tu vai adorar, eles vão adorar. É muito boa para a faixa etária deles, vai gostar. Eu sempre acatava a sugestão da colega e sempre dava certo nas minhas aulas. Então, esse momento de intervalo é o momento que a gente sempre socializa com os nossos professores, seja em problemas relacionados a alunos ou relacionados com a comunidade mesmo, ou sobre eventos que irão acontecer na comunidade, na escola, tipo, vai ter um carnaval semana que vem. Gente, vocês estão sabendo do carnaval? O que vai acontecer? A coordenação pediu que a gente organizasse dessa forma. Então, a gente sempre socializava sobre eventos que futuramente iriam acontecer. Ou sobre as reuniões pedagógicas que iriam acontecer. A gente comentava o que a gente iria ver, o que a gente via, se algum colega faltou e a gente poderia passar para esses colegas as informações que foram dadas nas reuniões, nos encontros. Sobre a coordenação, a gestão, gestão pedagógica, a direção executiva da comunidade, a minha relação com eles no cotidiano era bem rápida, porque naquele movimento rápido de entrando alunos e saindo alunos, pais chegando, quase a gente não tinha contato de falar com os nossos diretores. Mas sempre os diretores passavam na sala cumprimentando os alunos, cumprimentando os professores ou perguntando aos professores, a nós, o que estávamos precisando ou o que estamos precisando. Então, sempre a coordenação, a direção passava em nossas salas perguntando o que precisávamos, se estávamos precisando de alguma ajuda, de algum material. Mas era muito rápido, é muito rápido. Eu entendo, porque a dinâmica da nossa comunidade é bem rápida, o tempo é muito pouco, o tempo é muito pouco para a gente se socializar, se comunicar. Então, tudo isso, essa comunicação, essa interação era bem mais forte ou é bem mais forte nas reuniões pedagógicas, nos encontros pedagógicos.</p>
..O contexto de ..As oportunitida	
..O contexto de	
..Fragilidades (S	
..O contexto de col	<p>Investigadora E durante a semana, você tinha algum apoio, alguma rotina com os professores, com a direção, com a comunicação?</p> <p>Participante 2 (P2) Sim, sim. Durante a semana, a nossa coordenadora pedagógica ou a coordenação pedagógica nos envia e-mail, e-mails comunicando sobre alguns eventos que irão acontecer futuramente ou algumas atividades que serão necessárias, fazer com os nossos alunos, algum aviso, algum informativo importante que a gente tem que pôr nas comunicações semanais. A comunicação sempre é por e-mail, sempre por e-mail na semana. Às vezes, a gente troca mensagens no aplicativo WhatsApp ou a gente conversa pessoalmente por telefone com a coordenação. Então, sempre existe essa comunicação através de e-mail, ou de aplicativos, ou por telefone mesmo.</p>
	<p>Investigadora Pensando num semestre ou dois semestres</p>

em que houve a observação de aulas, qual foi o apoio que você teve? Qual foi a rotina com relação à sua prática em PLH?

..O contexto de col

Participante 2 (P2)

Esqueci de falar do apoio.

Então, no início, quando eu iniciei, logo no início, quando eu iniciei como voluntário, a coordenação tinha um trabalho impecável. Nós tínhamos essa comunicação sempre, nós tínhamos essa observação, sala de aula sempre, nós tínhamos esse feedback sempre. Mas, não sei se me sinto confortável para falar sobre isso, mas...

Investigadora

Como você se sentir melhor.

Participante 2

Ok. Na última gestão, a gente não teve

muito esse contato, esse feedback que tínhamos no início, que eu tinha no início, esse feedback, essa troca, essa comunicação. Nós não tínhamos nessa última gestão. Então, nessa última gestão desse ano que passou, desse semestre que passou, falando desse semestre, não tínhamos muito essa comunicação, não tínhamos essa análise de aulas, essa observação de aula. Então, eu me senti só. Então, eu me senti sem ajuda. É por isso que o trabalho da coordenação pedagógica é importante. É importante aquele abraço, aquela ajuda ali contigo, aquela ajuda pedagógica. E esse último semestre não foi possível. Não foi possível, mas eu entendo a coordenação, a última gestão, eu entendo o contratempo, entendo as dificuldades que a coordenação passava, mas nós não tivemos... A análise da aula, da minha aula, foi feita, mas eu senti muito escasso a avaliação, muito superficial. Então, comparando com as gestões anteriores, porque eu passei por três gestões, se não me engano. Três gestões. E as duas primeiras gestões, eu não tenho o que reclamar, eu não tenho o que falar, só posso agradecer, porque aprendi muito. Houve uma grande contribuição da parte das últimas gestões, coordenações pedagógicas e direção executiva, mas a última coordenação pedagógica deixou a desejar. Não houve essa comunicação, não houve essa troca, não houve feedback. Tudo era muito superficial. Então, infelizmente, eu acho que a gente pode melhorar. A gente pode conversar, dialogar e procurar meios para resolver, para ajudar uns aos outros. Mas eu me senti muito só nessa última gestão.

..A necess

..Intrinseci

O contextc

..Fragilidar

Investigadora

Para você, o que significa supervisão

pedagógica em sua prática profissional?

Participante 2 (P2)

Bom, supervisão

pedagógica, para mim, é um auxílio, é uma ajuda, é uma força que toda instituição que trabalha com a educação deve ter, deva ter. Então, se não há supervisão pedagógica, se não há essa contribuição, essa comunicação, se não há um amparo ao seu trabalho ali, na sala de aula, se não há uma supervisão, digamos assim, então não há como trabalhar com a educação. Seja com PLH, seja com a aquisição de língua, seja em sala de aula secular, educação secular, toda instituição que trabalha com a educação tem que ter, é necessário ter a supervisão pedagógica. Então, é isso. Supervisão pedagógica, para mim, é apoio, é contribuição, é troca, é comunicação, é feedback, é apoio no geral.

..Intrinsecas

..O contexto de

Investigadora

Em sua prática pedagógica como

professor, você pode descrever, você vai agora voltar, ver o momento em que teve a observação de aulas. Seria bom você definir esse espaço temporal, se for possível, se você se sentir confortável. Como que essa observação de aula aconteceu? Como é que foi esse processo sobre a sua experiência?

Participante 2 (P2)

Então, como foi? No

início, quando eu iniciei... Logo no início, a minha supervisão de aula, a observação de aula foi interessante, porque eu já tinha passado por outras observações de aula quando trabalhei no Brasil. Mas, aqui na comunidade da (...), a supervisão de aula foi bem interessante, porque a coordenação veio, a pessoa na coordenação veio e, discretamente, sentou no canto da sala e iniciou a observação dela, iniciou a análise e fez anotações em um tempo necessário, um tempo curto. Então, passou muito tempo na sala de aula, fez a observação.

..A existência de p

Investigadora Não, você pode ter, você mencionou a presença, então naquele momento, sua aula estava sendo observada, mas em algum outro momento sua aula foi observada sem necessariamente o diretor escolar e os observadores estarem em sala com você?

..O feedback top-d

Participante 2 (P2) Ok, eu lembro que a coordenação me informou, que iria analisar a minha aula com uma equipe pedagógica, eu lembro disso, já faz dois anos. Eu lembro que as minhas aulas virtuais foram analisadas por uma equipe. Sim, eu lembro disso. Foram analisadas por uma equipe e eu lembro que a equipe se agradou dos meus planos de aula, que eram inscritos, meus planos de aula, e se agradaram da forma que eu conduzia a aula, da forma que eu planejava e trabalhava aquele tema, os temas, nas minhas aulas virtuais. Não acredito que sim.

Investigadora E você se lembra se recebia algum apoio em relação a esse processo?

..O feedback top-d

Participante 2 (P2) Sim, recebi. Sempre a coordenação pedagógica, naquela época da pandemia, de um formato virtual, sempre entrava em contato comigo, sempre fazia comentários, correções nos meus planos de aula, que a gente trabalhava assim, fazíamos o plano, o plano de aula, e enviamos para o coordenador, a coordenação pedagógica, a coordenação pedagógica faz a leitura, faz a análise, para ver se tem algum problema no plano de aula, se algo precisa ser melhorado, sempre alguma contribuição. Então, depois que há uma revisão, há uma análise do plano de aula, nos é enviado novamente, para que a gente, não refaça, mas que a gente releia e vê se tem algo faltando, ou acate aquela sugestão do coordenador. Então, sim, teve sim essa contribuição, teve sim essa revisão, esse feedback, sempre bons feedbacks que eu tive nos meus planos de aula.

Investigadora E para você, para que serve a observação de aulas? Quais são as finalidades? Para que servem as observações de aulas?

..A OAs como recu

Participante 2 (P2) Bom, eu acredito que a observação de aulas serve, tem o intuito de melhorar o desempenho, o desempenho da aula, o desempenho do professor, o desempenho dos estudantes, dos alunos. Então, eu acredito que a observação da aula, a observação do plano da aula, tem como objetivo melhorar, melhorar o processo de ensino, melhorar a forma como conduzimos aquela aula, contribuir, sugerir. Para mim, é esse o objetivo da supervisão.

Investigadora Da observação de aulas? E quais seriam as justificativas? Então, você compartilhou os objetivos, como você vê a observação de aulas, e quais seriam as justificativas da organização ter essa observação de aulas?

..A OAs como re

..Melhorar práti

Participante 2 (P2) Eu acredito que uma das justificativas da observação de sala de aula, porque existe a observação de sala de aula, porque a coordenação, a direção executiva e pedagógica trabalha com a supervisão de sala de aula, é com o intuito de melhorar, melhorar o desempenho mesmo do professor, para que eles possam analisar como aquela aula é conduzida, como que o processo de ensino de PLH, no caso, é feito, o processo de PLH é trabalhado em sala de aula, para ver se o professor realmente está indo em direção ao encontro dos objetivos da comunidade, no caso da (...). Então, com aquela observação, com aquela análise feita, eu acredito que a supervisão pedagógica vai trabalhar naqueles pontos, vai trabalhar com feedbacks, orientando, sugerindo, estimulando. Essa é uma das justificativas para a supervisão das aulas.

Investigadora Se você puder pontuar como objetivos a observação de aulas, como que você as colocaria, os objetivos da observação de aula?

..Intrinsecas

Participante 2 (P2)

Analisar, refletir sobre o

..Intrínsecas
.. A OAs como u

processo de ensino em sala de aula é um dos objetivos. Analisar o conteúdo de PLH, o conteúdo de PLH que está sendo trabalhado naquela aula, naquele momento. Trabalhar com o professor, ainda os objetivos, trabalhar com o professor alguns pontos negativos, alguns pontos que precisam ser melhorados no processo de ensino, seriam os objetivos. E, por fim, convidar o professor a discutir sobre melhorias, o que pode ser melhorado nesse processo de ensino e aprendizagem.

Investigadora Se você olhar para o momento, você está na (...) desde agosto de 2019, na organização escolar, se você olhar o momento em que houve a observação de aulas, como que você poderia partilhar a sua participação nesse processo de observação de aulas?

Participante 2 (P2) Como eu poderia compartilhar esse processo de observação de aulas?

Investigadora Sua participação, como foi a sua participação nesse processo de observação de aulas? Como que você lembra a sua experiência?

Participante 2 (P2) Bom, eu acredito que eu poderia contribuir com a observação de aula sendo eu mesmo, sendo o professor (...) mesmo. Naturalmente, agindo em sala de aula. Porque no momento que você é comunicado, avisado, informado, que você será observado, isso é natural do ser humano. Você tende a agir de uma forma diferente. Então, quando você é observado, você teme algo, você esconde algo, você, às vezes, não é o próprio, não é a própria pessoa. Você tende a mostrar que é outra pessoa, outro professor em sala de aula. Então, eu acredito que, para a observação de aula, eu acredito que o professor deve ser ele mesmo, tem que ser ele mesmo, agir naturalmente, para que ele seja avaliado, seja avaliado pelo observador. Então, como foi que eu agi quando fui observado em sala de aula? Na primeira e segunda gestão que eu tive, a coordenação pedagógica, eu quis mostrar que eu estava trabalhando bem o PLH. Eu quis mostrar que eu estava fazendo um bom trabalho. Então, eu não estava sendo um falso, mas eu estava mostrando muito além e não agindo natural. Então, foi isso que aconteceu na primeira observação. Então, eu estava mostrando o que eu poderia fazer, o que eu poderia fazer melhor, mas eu não estava agindo naturalmente. Mas, na última observação que eu tive, recentemente, eu não me preocupei, eu continuei dando a minha aula, agi naturalmente, porque, para mim, eu não estava sendo observado. Eu estava ali com uma pessoa fazendo anotações em um curto espaço de tempo de cinco minutos, se eu não me engano. Então, agi naturalmente, não me preocupei muito. Mas, nas primeiras observações que eu tive, logo quando iniciei, eu mostrei ser bem comprometido com o meu trabalho. Não que eu não seja comprometido agora, mas eu mostrei que eu poderia dar o meu melhor, que eu poderia mostrar para a minha coordenação que eu poderia fazer o melhor, que eu poderia interagir com os meus alunos, que eu poderia contribuir de uma forma grandiosa naquele ambiente, no ambiente virtual. E eu acredito que eu fiz, que eu consegui. Eu tenho plena convicção que eu fiz um trabalho bom e bem feito, mesmo tendo algumas dificuldades, mas eu acredito que eu fiz, sim. Mas eu acredito que, quando você é observado, você não é o eu, você não é o próprio, você muda a sua personalidade. Porque você está sendo observado, você está sendo avaliado. É isso.

..Os sentirer
.. A percepção
.. A OAs como

..Fragilidades

Investigadora E você se lembra, em termos da observação de aulas, o planejamento e o desenvolvimento? Você teve alguma participação direta ou indireta, com alguns exemplos, além da parte da sala de aula?

Participante 2 (P2) Participação direta ou indireta da coordenação?

Investigadora No planejamento da observação de aulas e desenvolvimento. Se você teve essa participação no planejamento e no desenvolvimento da

observação de aulas. Além do acontecido, de você estar na sala de aula, dessa observação, você teve alguma outra participação?

..A percepção sobre

Participante 2 (P2) Olha, para ser bem sério, eu não lembro. Não lembro. Não lembro, mas eu posso afirmar que sempre tive acompanhamento da coordenação pedagógica. Mesmo nessa última gestão, sim, tivemos. Tivemos, sim, acompanhamento da coordenação pedagógica. Não como antes, como eu tive, mas tivemos, sim, acompanhamento dos planos, planejamentos. Sempre fazendo alguns comentários, ainda que fossem curtos ou superficiais, mas sim, tivemos.

Investigadora Então, como você vê a observação de aulas na sua prática? Como que você vê com as suas experiências? Pode partilhar como você desejar. Como que você vê a observação de aulas na sua prática pedagógica?

..O feedback to

..Melhorar práti

Participante 2 (P2) Como eu vejo? Eu vejo que é algo que vai contribuir de forma... Como é que eu posso dizer? Vai contribuir grandemente para... Vai enriquecer o meu planejamento, vai enriquecer o meu plano de aula. Quando eu tenho uma análise, quando eu tenho um feedback de uma observação, com certeza isso vai impactar a forma como eu planejo a minha aula. Isso vai melhorar o meu planejamento, vai melhorar o meu plano de aula. É assim que eu vejo.

Investigadora Então, como você descreveria o impacto? Se você tiver algum exemplo, o impacto da observação de aulas no seu planejamento de aula. Se você tiver algum exemplo para partilhar. Se não tiver, não tem problema.

..Melhorar práti

..A existência di

Participante 2 (P2) Ok. Falando das observações anteriores que eu tive, as análises em sala de aula, também em um ambiente virtual. As observações foram bem... Bem... Como que eu posso dizer? Focaram... Focaram bem no que eu poderia trabalhar em sala de aula. Então, eu lembro que uma das sugestões, que a coordenação pedagógica, no início, quando fez a observação, foi trabalhar mais a oralidade. Trabalhar mais a oralidade com as crianças. Colocar no plano sempre atividades que envolvessem as crianças, socializassem as crianças, que interagissem. Então, foram essas contribuições que fizeram impacto no meu trabalho. Porque eu pude ver que uma das chaves para trabalhar, uma das chaves, um dos pontos essenciais para trabalhar com PLH é a interação, socialização, conversação, oralidade, é deixar os alunos se exporem, no bom sentido. Então, a partir das observações que foram feitas, eu lembro que a coordenação me chamou a atenção para trabalhar sim e me elogiou pela forma que eu estava trabalhando, a interação, conversação, atividades que socializassem com as crianças. Então, isso impactou o meu trabalho. E foi a partir daí que eu comecei a programar mais atividades, elaborar mais atividades que desenvolvessem a oralidade das crianças. Então, foi esse impacto que eu tive a partir das observações das minhas aulas.

Investigadora E em relação à supervisão pedagógica e à observação de aulas, qual que seria para você essa relação entre esses dois conceitos? Supervisão pedagógica e observação de aulas, no sentido de como você vê, no sentido de aprendizagens, melhorias, como você vê?

..A existência di

..A percepção so

Participante 2 (P2) Eu vejo que a supervisão pedagógica tem uma relação tênue, uma relação estreita com a observação de aula...

7 (Entrevistadora perdeu a conexão)

8 (...)

9 (Entrevista continua após reconexão por parte da entrevistadora)

Investigadora Mas então, deixa eu voltar à questão.

Participante 2 (P2) Certo.

Investigadora Então, a pergunta é... Como você...
 Desculpa. Investigadora Deixe-me só voltar aqui. Então, para qual que é a relação entre a supervisão pedagógica e a observação de aulas?

Participante 2 (P2) Então, a relação que eu vejo entre a supervisão pedagógica e a observação de aulas é uma relação bem tênue, bem estrita. Então, uma depende da outra no sentido de... É necessário que para a observação da aula tenha um profissional que entenda de conceitos relacionados à educação, de conceitos relacionados... Agora posso te ver... de conceitos relacionados à didática, porque se você não tem conhecimento de didática, do conceito de o que é didática, de o que é liderar a sala de aula, de o que é trabalhar o processo de ensino e aprendizagem, você não tem como trabalhar uma observação de aula. Concorda? Então, é importante que o profissional, o supervisor pedagógico, detenha desses conhecimentos, detenha desses conceitos de educação, de didática, processo de ensino e aprendizagem, de PLH. Então, é importante que ele conheça tudo isso para que ele possa fazer uma observação acurada de como o professor está conduzindo a aula, de como o tema está sendo trabalhado, de como elaborar um feedback que não ofenda ou de que não entristeça, de que não faça o professor se sentir, como eu posso dizer, lesionado com as palavras. Então, existe todo um processo, existe toda uma forma de conversar com o professor, de falar sobre aquela análise da aula, de falar sobre como foi feita a observação, desde o momento de comunicar ao professor que vai haver uma observação até o momento da análise da aula e do feedback. Então, existe todo um processo. Então, o profissional pedagógico, o supervisor pedagógico, tem que ter total conhecimento disso, tem que saber como fazer esse trabalho. Então, para mim, a relação entre supervisão pedagógica e a observação de sala de aula, a observação de aula, é uma relação bem tênue, uma pertence à outra, é bem próxima. É isso.

Investigadora Em sua prática profissional, como docente, o que significa desenvolvimento profissional docente?

Participante 2 (P2) Desenvolvimento profissional docente, pelo que eu entendo, se baseando na minha experiência de 12 anos em sala de aula, é procurar se qualificar. É procurar buscar meios que melhorem a sua performance em sala de aula, a sua performance na educação, a forma que você trabalha. É isso, em simples palavras.

Investigadora E que exemplos, em que momentos você considera, de acordo com a sua experiência, em que momentos você considera que houve esse desenvolvimento profissional em relação à sua prática?

Participante 2 (P2) A partir do momento que eu comecei a buscar entender conceitos, tanto linguísticos como didáticos, como pedagógicos, de como melhorar o meu trabalho, de como melhorar a minha performance em sala de aula. Foi a partir daí que eu comecei a procurar, a estudar, a pesquisar atividades que melhorassem a minha aula, as minhas aulas. Foi a partir daí que eu vi que era necessário, que é necessário eu me qualificar, buscar outras fontes, outras pesquisas, outros resultados, e aplicá-las na condução da minha aula ou nos meus planos de aula.

Investigadora Isso você está falando em relação à PLH, nesse momento, ou como professor em geral e também envolvendo...

Participante 2 (P2) Isso, como profissão em geral, no ensino de PLH, ou com todo o meu background.

O contexto da S
 ..A existência di

..As oportunidades

..A OAs como re
 ..Esforços pess

Investigadora E olhando para a organização escolar, em relação à organização escolar, em que momentos você viu, você sentiu que houve um desenvolvimento profissional em relação à sua prática nessas interações com a rotina da organização escolar?

Participante 2 (P2) Você se refere no momento ou em geral?

Investigadora Os momentos em que você observou que tiveram esse significado, em que você sentiu que houve uma melhora, como você fala, nas suas práticas. Em que momentos, o que foi oferecido ou que interações ocorreram que ofereceram esse desenvolvimento profissional nas suas práticas?

Participante 2 (P2) Ok, entendi. Eu percebi que esse meu desenvolvimento profissional estava tendo bons resultados, eu estava conseguindo, estava tendo bons resultados mesmo. A partir do momento que eu aplicava algumas atividades que eu pesquisava, estudava antes, passava noites, claro, pesquisando se ia dar certo ou não. E, quando eu aplicava essas atividades, determinadas atividades dinâmicas nas minhas aulas, quando eu percebia o resultado, quando eu via que o, digamos, no ensino de PLH, quando eu via que os meus alunos, quando eu percebia, notava, que os meus alunos estavam desenvolvendo a fala ou desenvolvendo a escrita de uma forma apurada, de uma forma, digamos, correta, para a língua formal, eu comecei a perceber que o meu trabalho, o meu desenvolvimento profissional estava valendo a pena, que as minhas pesquisas, os meus estudos, passava a noite, claro, planejando, estavam tendo resultados. Então, foi a partir daí que eu percebi que estava gerando sim resultados, eram resultados positivos.

Investigadora Em relação, você mencionou anteriormente sobre as reuniões pedagógicas, elas têm algum impacto no desenvolvimento profissional?

Participante 2 (P2) Ah, com certeza, sim, sim. Voltando a falar no início, no início, quando eu entrei na comunidade, na comunidade (...), sim, nossos encontros eram bem, bem criativos, cheios de socializações, tínhamos recursos, recursos pedagógicos, a coordenação sempre trazia temas, trazia conselhos para a gente trabalhar, desenvolvia atividades que poderiam ser trabalhadas em sala de aula. Então, assim, sempre tive resultados positivos com os encontros pedagógicos. Se eu não me engano, é sempre a cada mês, no final do mês, posso estar enganado, mas sempre nós temos encontros pedagógicos e sempre tínhamos algo que a gente pudesse compartilhar no momento ali do encontro pedagógico, sempre tínhamos professores compartilhando momentos que tiveram em sala de aula, isso servia, isso era útil, aliás, é útil para todos os professores ali. Então, todo encontro pedagógico que eu participo ou participava, eu tinha resultados positivos, eu poderia trazer algo para a minha aula, poderia aplicar aquela atividade vista lá no encontro pedagógico, aquela sugestão dada pelo professor ou pela coordenação, até mesmo pela direção executiva, a gente acatava, eu acatava aquela ideia, eu sempre escrevia, todas as minhas reuniões pedagógicas que eu participava, eu sempre escrevia, ou no celular ou no papel, e eu aplicava, eu primeiro analisava se aquela atividade era adequada para a minha turma, primeiro eu raciocinava, eu refletia como poderia trabalhar aquela atividade na minha turma. Então, depois disso, que eu fazia essa análise, eu aplicava nas minhas aulas, colocava meu plano de aula e tentaria aplicar na minha aula. Então, sempre a gente trazia, acolhia alguma ideia, sempre as reuniões pedagógicas tinham uma pequena palestra, uma pequena aula didática, de como trabalhar um tema, uma data comemorativa. Então, sempre aplicava, sempre trazia aquela atividade para a minha aula. Então, sempre tive resultados positivos.

Investigadora E alguma outra interação com a organização que também tenha provocado um desenvolvimento profissional nas suas

..Esforços pessoais:

Facilitadores

..As oportuni-

..Esforços da

práticas?

Participante 2 (P2) Você pode falar novamente que eu não entendi.

Investigadora Com certeza. Alguma outra interação com... a estrutura da organização escolar, da (...). Alguma outra interação que também permitiu o seu desenvolvimento profissional?

Participante 2 (P2) Sim. Sempre tínhamos... Deixa eu me lembrar aqui. Eu lembro que nos encontros virtuais, reuniões pedagógicas virtuais, sempre tínhamos um apoio da coordenação no sentido de como trabalhar tal tema na aula, como trabalhar tal tema naquela semana. Então, sim, sempre tivemos esse apoio, sempre tivemos essa colaboração da (...), da comunidade da (...).

..Esforços da or
..O contexto de

11

(...)

Investigadora Qual o impacto do desenvolvimento profissional sobre a sua prática profissional? Qual o impacto que você vê? Você já trouxe exemplos, mas pode sintetizar.

Participante 2 (P2) Bom, eu vou falar aqui que um grande impacto no meu desenvolvimento profissional após iniciar esse trabalho com a comunidade, com o PLH, o impacto que teve na minha vida foi, ou melhor dizendo agora, no momento profissional, foi iniciar, começar um trabalho, isso particular. Um trabalho acadêmico, digamos, mestrado. Já estou no mestrado, mas, digamos, trabalhar artigos ou algum texto acadêmico baseado no conceito de PLH. Então, para mim, esse foi o impacto. Após essa experiência com a comunidade da (...), com esse contato com o conceito de PLH, o impacto que eu tive na minha vida, no meu desenvolvimento profissional, foi um estímulo a começar a escrever algo sobre PLH ou desenvolver atividades ou até mesmo escrever um livro relacionado ao conceito de PLH, com atividades, com trabalho com professores. É um desejo, é algo que eu tenho vontade de fazer, não agora, mas futuramente. Então, acredito que seja um impacto no meu desenvolvimento profissional.

..As oportunidades

Investigadora E como você percebe o vínculo entre a observação de aulas e o desenvolvimento profissional?

Participante 2 (P2) Como eu percepciono isso? Eu vejo que isso é indissociável, é inseparável, não dá para separar. Supervisão pedagógica e observação de aula. Tem que ter. Tem que ter, é necessário. Necessário tanto para o desenvolvimento profissional do professor, como para o melhor andamento da comunidade, daquela instituição, para que haja melhorias, não só com aquele determinado professor, mas com todos os professores, com todas as salas de aula, que algum professor poderá precisar futuramente. Então, a observação em sala de aula é algo insaciável com a supervisão pedagógica. Eu vejo dessa forma.

..A existência de
O contexto da S

Investigadora E o desenvolvimento profissional? Como você vê a relação da observação de aulas com o desenvolvimento profissional?

Participante 2 (P2) Bom, eu vejo algo positivo. Eu vejo que há algo positivo na observação de sala de aula, e esse algo positivo vai impactar o desenvolvimento profissional daquele professor. O desenvolvimento do trabalho do professor. Se ele acredita que teve um bom feedback, se ele acredita que o supervisor pedagógico fez uma boa análise, e que aquela análise vai ajudá-lo, então, é algo positivo. É algo que vai impactar o desenvolvimento profissional daquele professor.

..As oportunidades

Investigadora De acordo com a sua experiência, você teve alguns modelos de observação de aulas. Qual foi aquele que você entende que mais favoreceu o desenvolvimento profissional do professor?

Participante 2 (P2) Bom, para esta pergunta, eu não vou me basear na observação que eu tive nesta comunidade. Eu vou me basear em uma observação que eu tive na época acadêmica. Na época que eu estava estudando, concluindo o meu curso bacharelado em letras na Universidade Federal de (...), no Brasil. E eu fui analisado, fui avaliado por um professor. Eu lembro que, nesta observação, o professor me comunicou que iria observar a minha aula. Ele chegou na minha aula, na minha sala, e sentou. E ele não comentou nada. Ele entrou calado, como a gente diz no Brasil, existe um ditado, entrou mudo e saiu calado. O professor fez a observação, a análise, toda a minha aula. 50 minutos de aula. Eu estava ensinando literatura brasileira e o professor fez toda aquela análise. E, com uma semana depois, ele chamou todos os alunos, em particular, inclusive eu, para dar o feedback. E aí foi a minha vez. E aí ele fez vários textos. Escreveu vários parágrafos sobre a observação da minha aula. Eu fiz, eu cometi vários erros na minha aula, na condução da aula. E o professor pontuou todos e me chamou a atenção toda, de todos os pontos negativos, poucos pontos positivos. Mas eu estava iniciando o meu processo de professor, a minha vida profissional. Eu estava iniciando a minha vida profissional. Eu estava prestes a sair da faculdade e entrar numa sala de aula de verdade, entre aspas. Então, aquela contribuição do professor, aquele feedback, foi impactante na minha vida. Porque ele pontuou todos os pontos negativos que eu poderia melhorar, mas foi tão forte que eu me senti muito mal naquele momento. Mas depois, que quando eu comecei a minha atividade profissional como professor de literatura brasileira ou portuguesa e língua portuguesa e sua gramática, isso me ajudou muito. Porque sempre que eu estava dando aula, sempre que eu estava em sala de aula, eu iria trabalhar algum tema, alguma aula, eu pensava naqueles pontos negativos, naqueles erros que eu cometi no passado e que eu não poderia, não deveria cometer no presente. Então, me ajudou muito. Foi um impacto grande na minha carreira profissional. Não sei se você está entendendo o que eu quero dizer. Mas toda aquela correção, todo aquele momento que eu tive com o professor, que foram 30 minutos, o professor me dando feedback, (...), não é assim, não é dessa forma, você não vai se dar bem dessa forma, mude esse pensamento, mude essa forma de dar aula, os alunos não vão aprender dessa forma, tente isso, tente aquilo, eu sugiro isso, eu acho melhor você ir por esse caminho. Então, todas essas contribuições foram necessárias para o meu aprimoramento profissional, para o meu desenvolvimento profissional como professor. Então, foi esse o impacto no meu desenvolvimento profissional. Não sei se você entendeu o que eu quis dizer.

..A OAs como

..Melhorar

..A existên

..Recurso de

Investigadora Entendi, entendi. E voltando para a sua experiência em PLH, você se lembra de algum modelo que favoreceu o desenvolvimento profissional docente? O que você, se você tem alguma memória sobre...

Participante 2 (P2) São tantos, PLH, mas o que mais me chamou a atenção, o que mais me chamou a atenção em uma observação, não foi em uma observação de aula, mas foi uma observação do plano de aula, pode ser? Ou tem que ser da observação mesmo?

Investigadora Se você não tiver uma memória da observação de aula, pode ser...

Participante 2 (P2) Ok, ok. Então, eu vou falar de uma observação de aula, mas não foi no dia que a coordenação foi observar a minha aula, mas foi o dia que a coordenação passou, como sempre passa na sala de aula, vendo como é que está o andamento da turma, da aula, do professor. Então, eu lembro de um dia que uma das... A coordenação entrou na minha aula e viu o comportamento dos alunos, e eu sempre trabalhei com turmas bem difíceis de trabalhar, alunos bem difíceis, e eu gostava, eu gosto disso. E eu lembro de uma vez, logo no início também, quando a coordenação passou

..A existência

..As oportuni

..Melhorar pr

..A existência
..As oportuni
..Melhorar pr

na aula, eu já era professor, acho que era professor auxiliar, e aí eu vi a coordenação conversando com os alunos de forma bem calma, bem tranquila, assim, dessa forma. (...), (...), que tal fazer isso? E (...) não queria fazer, (...) não estava disposto, estava resiliente, resistente, não queria trabalhar daquela forma. E a coordenação chegou na sala de aula, conversou comigo, com os alunos, e viu que a turma estava bem dispersa. E aí a coordenação chamou a atenção de (...), é um exemplo. (...), não é dessa forma, vamos fazer assim? Que tal fazer dessa forma? Que tal fazer desse jeito? Acho legal fazer desse jeito, vamos fazer assim? Isso me chamou a atenção, isso me despertou algo, isso foi como uma, como dizemos no Brasil, uma tapa na cara. Tipo, (...), pega esse exemplo da coordenação, faz como a coordenação falou com o aluno, conversa com o aluno direitinho, que tal mudar, que tal fazer dessa forma? Então eu vi que a coordenação me mostrou uma estratégia, algo diferente, que eu não tinha. Então comecei a trabalhar isso com os alunos, conversar com os alunos, dando sugestões, de forma calma e pacífica. João, não é dessa forma? Vamos fazer assim? Que legal a gente fazer? Que legal seria a gente fazer desse jeito? Trabalhar dessa forma? Então, foi isso, foi essa contribuição que eu tive.

Investigadora E dentro desse contexto, da sua experiência, que função você pode atribuir à observação de aulas?

Participante 2 (P2) Que função eu posso atribuir?

Investigadora Que função ela exerceu? Que função você acha legal?

Participante 2 (P2) A supervisão?

Investigadora Dentro da supervisão, a coordenadora, em sala de aula, nessa sua experiência, a observação de aulas.

..Intrínsecas

..O contexto i
..Melhorar pr

Participante 2 (P2) Então, eu vi que a coordenação agiu de forma diferente, pacífica, positiva. A função dela foi chegar lá e mostrar, não diretamente para mim, mas de forma indireta, como trabalhar o comportamento de alunos resistentes em sala de aula. De alunos resistentes ao tema da aula, à forma que a aula estava sendo conduzida. Então, a coordenação teve uma função, para mim, foi brilhante. Foi fantástico a forma que a coordenação chegou e conversou com o aluno de tal forma. E aí, eu pude pegar essa ideia, eu pude abraçar essa ideia. Então, a função da coordenação, naquele momento, foi de mostrar para mim, para o professor também que estava lá, porque eu não era o professor titular, mostrar de que forma poderíamos trabalhar o comportamento daquele aluno. Que estratégias poderíamos trabalhar naquele comportamento. Então, para mim, a função da coordenação foi de ajudar, de estimular, de sugerir naquele momento.

Investigadora E que dificuldades você vivenciou com a prática de observação de aulas? Que você se lembra?

..A percepção sobre

Participante 2 (P2) Eu lembro que uma das observações em sala de aula, da coordenação da supervisão pedagógica que eu tive, uma dificuldade que eu tive foi de manter o controle da turma, de manter a gestão da sala de aula, de gerenciar o comportamento dos meus alunos. Eu estava temendo, eu estava com medo que a gestão percebesse que a minha turma era de espécie e que eu não poderia controlá-los. Porque eu poderia controlá-los, eu conseguia controlar os meus alunos. Mas quando a gente tem uma observação de uma pessoa diferente, de outra pessoa em sala de aula, a gente teme que algo possa dar errado, que vai acontecer algo que a gente não espera. Então, eu temia isso. Então, essa foi uma dificuldade que eu tive. Ou de cometer alguma gafe, de algum erro naquele momento.

Investigadora E o que facilitou para você, de acordo com a sua experiência, a sua percepção, o que facilitou a prática da observação de aulas?

Participante 2 (P2) O que facilitou?

Investigadora Que ações facilitaram, dentro da sua prática profissional, que ações da observação de aulas facilitaram o desenvolvimento da sua prática?

Participante 2 (P2) Após as observações e os feedbacks, o que facilitou muito foi a forma de planejar, de fazer os planejamentos das minhas aulas, de encontrar planos, de encontrar meios de trabalhar aquele tema, de colocar no meu plano de aula e desenvolver uma aula interessante, atrativa, diferente para os alunos, após as observações de sala de aula.

Investigadora Eu acho que essa é a última, só para reforçar. Quando você vê a observação de aulas, olhar essa prática de observação de aulas, esse processo, é um processo, o que você observou que facilitou esse processo de observação de aulas na sua prática?

Participante 2 (P2) Facilitou em alguns aspectos, como elaborar bem o plano de aula. Eu já sabia, eu já tinha conhecimento, já tinha experiência, mas a partir das observações de sala de aula e do feedback, eu procurei mudar a minha perspectiva no que se refere ao plano de aula. Como trabalhar determinada atividade sem que as crianças fiquem dispersas, ou sem que eu perca total controle com as crianças, ou como cronometrar os momentos da minha atividade, ou que atividades seriam interessantes para tal momento, ou como trabalhar datas comemorativas de uma forma que engajasse as crianças. Então, após as observações de sala de aula, após os feedbacks, eu pude melhorar o meu plano de aula, eu pude desenvolver planos de aulas atrativos, planos de aula que eu pudesse relê-los, fazer uma revisão e ver, não, assim está legal, está ótimo, a coordenação aprovou, a coordenação gostou do meu plano e eu acredito que eu fiz um bom trabalho aqui, então vou aplicá-los na minha aula. Se der certo, eu continuo com esse mesmo método, se não der certo, vou mudar. Foi isso.

Investigadora Então, essa é a última pergunta.

Participante 2 (P2) Ok.

Investigadora Espero que você não tenha ficado cansado.

Participante 2 (P2) Não.

Investigadora É um pouquinho longo, mas são muitos aspectos que a gente vai trabalhando, observando. Algumas vezes você observa que tem algumas repetições, mas elas vão fazendo sentido, vão se conectando. E você tem alguma pergunta sobre as perguntas em si, ou então algum comentário a falar, alguma sugestão a apontar?

Participante 2 (P2) Não, mas só queria comentar que, como você já falou, às vezes parece repetitivo as perguntas. Algo que eu já respondi no início está sendo perguntado de novo, mas de outra maneira, de outra forma. Então, para mim fica um pouco dúbio. Dúbio não, desculpa. Fica um pouco ambíguo. Fica um pouco na mesma pergunta, mas com palavras diferentes. Então, eu não sei o que responder. Mas é isso mesmo. É o trabalho, a pesquisa. É isso que eu entendo. Cada resposta que eu dou vai ser analisada de uma forma diferente. E parabéns. Eu adoro responder essas perguntas.

Facilitadores das p

..intrínsecas

Facilitadores da

Anexo 5: Transcrição e codificação da Entrevista 3

1	Entrevista 3 - 12 de julho de 2022-Transcrição
2	<p>Investigadora Pronto. Então, nós vamos começar a entrevista. Começamos com o acolhimento, a explicação do estudo e agora nós vamos para o estudo em si, a entrevista em si, que ela é dividida em três partes. Uma para conhecer o contexto em que você faz parte, o contexto de PLH, em que você faz parte da escola, o segundo um pouquinho sobre as observações de aula e a terceira sobre desenvolvimento profissional docente, tá bom? Então, vamos começar. Eu queria que você me falasse um pouquinho sobre você, sua formação.</p> <p>Participante 3 (P3) Bom, meu nome é (...), eu sou formada em administração de empresas, foi minha primeira formação, trabalhei alguns anos em consultorias de administração no Brasil, quando morava no Brasil. Em 2001, eu resolvi mudar de área e fui estudar psicologia. Comecei a estudar psicologia e nesse meio tempo eu fui engravidando, tive filhos, então meu curso demorou, mas ainda no Brasil, eu trabalhei como psicóloga clínica. Trabalhava atendendo crianças, adultos e voltando aos poucos, porque com filhos pequenos, trabalhava numa clínica privada, quando tive a oportunidade de mudar para os Estados Unidos. Me mudei para os Estados Unidos ...e no Brasil ainda fiz especialização em atendimento familiar, de famílias. Quando me mudei para os Estados Unidos, fiquei uns anos assim, uns dois anos um pouco perdidinha, né? Me mudei em 2014 e procurando reorientar o meu trabalho, minha área, meus filhos começaram a crescer e foi quando eu entrei em contato com a (...), que é uma organização que ensina português como língua de herança, e comecei como professora lá, como professora de uma turminha iniciante, turma (...), de crianças de (...) anos, e assim, uma turminha que a gente ainda não sabia muito bem como que a gente ia fazer, então foi um grupo que a gente montou junto com a (...), para ensinar português para as crianças bem pitíticas. Depois dei aula na (...) mais um tempo para crianças maiores, de (...), e saí da (...), fui dar aula em escola. Em 2020, comecei a dar aula em escolinha, uma escolinha montessoriana, de crianças de (...) anos. Em 2021, numa escola (...), para crianças de (...) anos, como professora assistente nas duas escolas. Então, voltei a minha aula para essa área pedagógica, e sempre orientando tudo que eu tenho estudado para o estudo de crianças pequenas, na pré-escola.</p> <p>Investigadora E há quanto tempo você trabalha com o PLH? Você pode falar em que ano começou, e qual a sua função agora?</p> <p>Participante 3 (P3) Foi 2018, eu acho, em janeiro. Ai, meu Deus, eu devia ter visto isso, mas assim, 2018, ou 2019, comecei na turma (...), e fiquei um ano na turma (...), e seis meses na turma (...), então acho que foi um ano e meio trabalhando como professora de língua de herança, mas depois continuei no comitê pedagógico da minha instituição, e onde estou até hoje. Então, assim, continuo em contato com o estudo português como língua de herança.</p> <p>Investigadora E o que a motivou a participar como membro dessa organização escolar de PLH?</p> <p>Participante 3 (P3) Olha, eu não sabia nada de língua de herança, não posso dizer que sei muito, mas quando entrei não sabia nada, eu achava que era uma escola de português. Mas eu sempre fui uma pessoa, desde que me mudei, que tenho muita saudade do Brasil, e muita vontade de manter na minha vida, e entre os meus filhos, a cultura muito viva, que eles entendessem sobre a minha história, que eles entendessem o português, porque para mim está totalmente ligado, entender a minha história, entender quem eu sou, entender a língua que eu falo, o que eles falassem. Então, quando eu ouvi falar sobre a (...), eu falei, nossa, é um jeito de eu estar em contato com pessoas que falam o português, é um jeito de eu estar em contato com crianças, de eu oferecer algo que para mim parece natural, o falar português, para crianças que às vezes não tem tanto contato com isso. Então</p>
<p>..Formação e experi</p> <p>..Encontro co</p> <p>..Formação e</p> <p>..Motivação(ões)</p>	<p>1/10</p>

..Motivação(ões)
..Encontro com

foi essa entrada, acho que o amor pela cultura, o amor pelo país mesmo. E, a partir daí fui conhecendo mais sobre o que é o português como linha de herança, o que é trazer essa cultura junto com a língua para que essas crianças tenham essa vivência, mas a princípio foi pelo amor mesmo, de querer estar em contato com brasileiros, com a língua.

Investigadora Voltando assim um pouquinho da sua experiência, quando você vivenciou, experienciou a observação de aulas, qual era a sua rotina, se foi como professor, qual era a sua rotina como professor, se foi já como membro do comitê pedagógico, como foi, como tem sido a sua rotina, ou como foi a sua rotina nessas posições?

Participante 3 (P3) Na observação, você disse?

Investigadora Quando aconteceu, então pensar em termos temporais, quando aconteceu a observação de aulas, qual que era a sua função e qual que era a sua rotina nessa função?

..A percepção
..O contexto

Facilitador

..A existên

Participante 3 (P3) A observação de aulas, na verdade eu não estava no comitê, foi um período muito específico quando a pandemia do Covid aconteceu, e a (...), a instituição, eu não estava mais dando aula lá, mas sempre muito em contato, sempre cooperando como voluntária no que eu podia, e com a pandemia, as aulas tiveram que passar para ser aulas online, e a instituição sentiu a necessidade de oferecer apoio para os professores, porque tudo muito novo para todo mundo, e tentar manter um nível de qualidade das aulas e manter um suporte para esses professores, mesmo tendo cada um na sua casa, todo mundo distante, então montou-se um grupo, que ainda a gente não chamava de comitê pedagógico, mas um grupo de pessoas voluntárias que queriam apoiar esses professores nesse processo, então foi aí que começaram as observações. Então a gente se reuniu como grupo e pensou diversos parâmetros para a gente analisar essas aulas, e dividimos, eu não me lembro exatamente quantas turmas, mas eu lembro que eu fiquei com umas duas ou três turmas para observar, e a gente depois, ao longo do semestre de 2020, acho que a partir de agosto a gente começou, ou até um pouco antes, e dividimos esses professores e depois a gente revezou, porque a gente percebeu que era importante todo mundo observar um pouquinho de cada um, então acho que eu me lembro que a gente revezou também essas turmas.

Investigadora Como que você pode descrever as relações que você tem ou tinha na sua rotina, como, nesse caso, como membro do comitê pedagógico, ou como membro do grupo de voluntários que você participou, como você pode dizer como eram as relações entre os seus colegas, como que aconteciam essas interações?

Participante 3 (P3) As interações entre os colegas membros, observadores, ou entre a instituição como um todo, professores também?

3 Investigadora Como um todo.

4 Participante 3 (P3) Bom, eu considero uma relação extremamente amistosa e muito colaborativa, então entre os membros, os membros iniciais do comitê, que eram membros da diretoria, voluntários, fundadores, assim, era uma coisa muito gostosa, muito amistosa, todo mundo com a consciência de que não sabíamos muito sobre o que iríamos observar, nem os parâmetros que a gente tinha, porque eram aulas online, então a gente não tinha quase parâmetro do que seria isso, uma aula um dia por semana, professores pegando toda essa coisa do Zoom, todas as coisas técnicas, ninguém sabia muito. Então era muito amistoso, muito cooperativo, aberto, a gente tentando descobrir o que poderia ajudar, como que a gente poderia fazer realmente da melhor maneira para passar isso também para os professores. A minha relação, não sei se é bem essa pergunta, com os professores sempre foi muito bacana, quando eu era professora eu não me encontrava tanto com eles, porque meu horário era diferente, na turminha que eu estava, eu ficava só uma hora e ia embora. Mas

Facilitadores da

..Melhorar práti

..O contexto de

Facilitadores da
..O contexto de

sempre em reuniões, muito também colaborativa, eu acho uma coisa que era um grupo muito bacana na época, e ainda é, que não era um ambiente competitivo, era um ambiente realmente de colaboração de todos. Em algumas circunstâncias, em reuniões com esses professores, reuniões pedagógicas, eu fazia alguma atividade, convidada pela diretora, então era uma coisa assim, muito de troca mesmo, muito amigável.

Investigadora Então como que você pode descrever o apoio que você recebeu durante as suas práticas nessa organização?

..Melhorar práti

Facilitadores da

Participante 3 (P3) Apoio? Apoio completo, o ponto é, como era um momento muito específico de encerramento de cada um nas suas casas, a gente não tinha troca, e principalmente porque era o início do Covid, eu acho que ninguém estava tão acostumado com Zoom. Então era tudo muito novo, a gente se reunia em reuniões, hoje agora virou quase que igual, reunião virtual, reunião pessoal, a gente quase que não vê diferença, mas naquele começo foi muito novo, então assim, tinha suporte total, a gente se reunia antes, a gente conversava, depois do que a gente observava, a gente se reunia novamente, tínhamos trocas longas de reuniões de mais de uma hora. A organizadora, que tinha uma liderança grande, mandava documentos, descrevendo exatamente quais eram os parâmetros, a gente tinha tabelas para responder os parâmetros que a gente ia observar, então assim, tudo muito organizado, apesar de ser tudo muito novo, e apoio completo, qualquer dúvida, a gente podia marcar reuniões extras, podia mandar mensagens, então uma coisa muito amparada, apesar de nova, de novo muito novo.

Investigadora E para você, o que significa supervisão pedagógica na sua prática profissional de PLH?

Participante 3 (P3) Supervisão pedagógica você diz, eu ter uma supervisora?

Investigadora O que você entende por supervisão pedagógica dentro do contexto da sua prática de PLH?

..As oportu
O contextc
..O context

Facilitador

..As oportu
..Esforços

O contextc
..A tempor

Participante 3 (P3) Não sei se eu entendi muito bem a pergunta, mas eu vou te falar um pouco, como professora também, que eu também tenho uma supervisão, e como professora de PLH, eu entendo que a supervisão pedagógica é o suporte estrutural, tanto da instituição, como de uma pessoa que vai ser designada, para que ela te caminhe junto com você naquele processo e ofereça suporte, não só com relação a dúvidas, como também crescimento profissional e desenvolvimento individual de estudar aquelas, não só teoricamente as questões que você está vendo, como também as práticas que vão ocorrendo. Então, a supervisão que eu tive, por exemplo, como professora, foi totalmente crucial nisso, porque eu não conhecia a língua de herança, eu não tinha a menor ideia, então eu não sabia se eu estava indo no caminho certo ou errado. Então, eu lembro do primeiro plano de aula que eu lancei, eu falei, gente, tenho a menor ideia se eu vou levar uma bronca ou se ela vai falar, pode fazer. Então, assim, cada retorno do seu supervisor com relação ao que você está fazendo, cada fala, vai aproveitando cada, se é um plano de aula, se é uma observação de aula, para que você possa ir direcionando em direção ao que a instituição quer, ao que a instituição acredita, que é a língua de herança, e, ao mesmo tempo, crescendo profissionalmente, porque você vai pegando, nossa, estou começando, onde que eu preciso estudar, onde que eu quero me aprofundar. Então, assim, eu acho que, não sei se eu respondi muito bem, mas a supervisão é um trabalho contínuo, muito próximo ao professor, de orientação para onde você está caminhando e orientação para onde você deve se desenvolver mais também, e para onde você tem que abandonar certos vícios, porque a gente vem com vícios também. Cada um, nessa instituição que eu estou falando, as pessoas vêm de diferentes áreas. Eu era administradora, fui psicóloga, vim com vícios de psicóloga, por exemplo. Então, a supervisão vai corrigindo e vai trabalhando junto para você crescer dentro dessa prática.

Facilitadores
..A existência
..Intrinsecas

Investigadora Em sua prática, como membro do comitê pedagógico, como você pode descrever como aconteceu, como acontece a observação de aulas? Então, pode pensar em períodos e falar sobre um ou dois períodos, ou em geral?

Participante 3 (P3) Você quer que eu descreva como que era o processo?

Investigadora Como que era o processo?

Participante 3 (P3) Então, a gente, como eu falei, a gente subdividiu. Eu, por exemplo, fiquei com duas turmas a princípio, e tínhamos parâmetros para observar aquela aula. Então, a aula era online, ela vinha gravada, chegava uma aula gravada para a gente, e a gente tinha acesso a essa aula. Eu vou falar mais ou menos como eu fazia, porque como era uma aula de mais ou menos 45 minutos, e eu queria esmiuçar bem aquela aula, primeiro eu assisti a aula inteira, sem muito, sem anotar nada, sem nenhum, só como se eu fosse uma aluna mesmo. E sem pensar nos parâmetros, nada. E como eu disse, a gente não só recebia as aulas, como a gente tinha tópicos que a gente tinha que analisar. Então, como é o acolhimento dessa aula? Quais são os recursos, recursos práticos mesmo utilizados? Quais são as dinâmicas, quais são as atividades, as dinâmicas desenvolvidas? Deixa eu tentar me lembrar o que mais. Tinha como foi a interação com os alunos, conclusões, dicas que você poderia dar para aquele professor. Então, tinha uma tabela mesmo que a gente tinha que, que a gente seguia. Então, o meu processo era, primeiro eu assisti a aula inteira, sem prestar muita atenção, e depois eu sempre tento ter uma coisa assim, eu tentava sentir mais ou menos o que eu tinha sentido com relação àquela aula, eu anotava mais ou menos os meus pensamentos, e depois eu ia para os parâmetros. Aí eu assistia de novo, pensando em cada parâmetro, os recursos, todas as coisas que eu tinha que fazer. Então, eu fui, eu, depois eu preenchia a tabela e revisitava essa tabela, eu assistia umas duas vezes, não assistia mais que isso, preenchia a tabela e revisitava. Depois a gente se reunia, cada uma contando o que tinha visto, o que tinha achado, e trocava muita, muita ideia com relação a essas observações daí.

Investigadora No caso, em relação ao processo envolvendo o grupo de voluntários, como que acontecia essa, como se diz, como que acontecia o processo da observação de aulas em relação ao grupo?

Participante 3 (P3) Desculpa, não entendi.

Investigadora Então, o processo de observação de aulas em relação aos membros do grupo, tem a parte individual, como seria em relação, como que era o processo, o que você puder lembrar sobre o processo...

Participante 3 (P3) Com relação ao grupo, então...

Investigadora O planejamento, a comunicação...

Participante 3 (P3) Tá, a gente, nesse primeiro, porque assim, foram dois períodos mesmo que a gente observou, foi o período, eu acho que eu não falei isso, foi o período de primeiro, quando surgiu o Covid de 2020, depois no ano seguinte, as aulas seguiram online, e a gente fez um segundo período de observação, que foram menos observações. Eu vou falar do primeiro período, que foram mais observações, era um grupo mais coeso, e foi mais consistente. A gente se reunia, dividia essas turmas, e conversava sobre esses parâmetros e tudo. Aí a gente, cada uma ia para sua casa, eu não sei como que era o processo de cada uma, o meu processo foi esse, e... Agora tentando me lembrar, a organizadora mandava para gente, fala assim, gente, todo mundo já observou, como é que é, vamos voltar, já dá para gente conversar sobre essas observações, então a gente marcava um encontro para dar o retorno das observações que tinham sido feitas. Todo mundo já tinha preenchido, cada uma podia ler o que a outra tinha preenchido das tabelas, e... Eu lia, eu me lembro que eu lia, porque também queria conversar um pouco, e às vezes eu assistia também

Facilitador
..Extrínsec
..A existên
..Intrinseci

Facilitar
 ..Extríns
 ..A exist
 ..Intríns
 ..O feedback top-down

aulas que não eram as que tinham sido designadas para mim, mas para poder ter uma ideia do que tinha acontecido nas outras aulas também. E daí a gente se reunia para fazer o retorno disso. Agora, como foi, eu não me lembro muito bem, como foi dado esse retorno para os professores, eu acho que eles receberam um documento, ou puderam ver as observações, eu não me lembro muito bem com relação ao feedback dos professores, nesse primeiro período.

Investigadora E para você, para que serve a observação de aulas?

Facilitar
 ..As opc
 ..Intríns
 ..O cont
 ..Melhor
 Facilitar
 ..A perc

Participante 3 (P3) Para que serve a observação de aulas? Essa é uma pergunta que eu acho muito... eu fiquei pensando muito quando eu fiz, e é uma pergunta que eu me faço. Porque eu acho que o processo de observação, ele é muito bacana, a gente aprende muito, a gente... quem tá observando, né? A gente tem um monte de ideias. Agora, como isso é passado para o professor, e se isso serve como algo que realmente aprimora o trabalho do professor, já é uma outra pergunta. Respondendo a sua pergunta, para que serve a observação? Eu acho que a observação serve para que a gente possa colaborativamente melhorar as práticas escolares, melhorar a prática do professor. E que a gente possa, a partir de um olhar de fora, né? Porque o olhar... eu acho que a aula, quando você tá dentro, são tantos fatores acontecendo ao mesmo tempo, são tantas interferências, que às vezes a gente não tem uma visão muito clara. De onde a gente pode melhorar? Do que que tá muito bom, né? E sempre o olhar externo pode nos trazer, quando ele é muito colaborativo, quando ele é muito apoiador, ele pode trazer esse aprimoramento. Agora, como isso é feito e se isso realmente, na prática, se configura, é uma pergunta que eu tenho também, porque a gente sabe que as autoanálises são coisas complexas, né? Que a gente não sabe se estão realmente acontecendo como forma de aprimorar essas práticas.

Investigadora E em sua prática profissional, como membro do comitê pedagógico, como que você justificaria, como você pode justificar a observação de aulas, dentro do contexto, pensando no contexto?

..Melhorar
 ..Intrinsec
 ..Extrinsec
 Facilitador

Participante 3 (P3) Espera aí, deixa eu ver se eu entendi a pergunta. Como que eu justificaria a necessidade de uma observação? Olha, eu acho que a observação de aulas, novamente, como é um olhar cuidadoso, amoroso e profissional, eu justificaria como uma forma de aprimoramento para esse professor e uma possibilidade dele conseguir ampliar a visão da sua própria aula e da sua prática. Naquele contexto, eu justificaria ainda mais porque os professores estavam muito perdidos, estava todo mundo muito perdido. Então, eles precisavam de um apoio extra, eles precisavam saber, eu acho que isso serviu ainda como uma forma de saber que existia por trás, numa instituição, um grupo que estava ali pensando e apoiando, pensando aquelas práticas e pensando em jeitos de oferecer mais suporte para eles. Então, naquele momento, eu acho que isso se justificaria ainda mais, porque estava tudo muito novo e ninguém estava muito sabendo como fazer aquilo. Acho que todas as escolas passaram por isso, como passar para esses alunos, como engajar esses alunos, como fazer com que esses alunos participem, como usar essas ferramentas técnicas mesmo que a gente não sabia. Então, assim, eu acho que serviu também como esse suporte.

Investigadora E como você pode descrever o impacto da observação de aulas sobre a sua prática como membro do comitê pedagógico, que é o período que você está trazendo como experiência? Como que você pode descrever esse impacto?

..Melhorar pr
 ..A percepção
 ..Intrinsecas

Participante 3 (P3) Olha, eu vou dizer, foi um impacto muito grande, porque a gente, quando a gente participa como voluntário ou como membro de um comitê, quando a gente não assiste às aulas, é muito teórico. No fundo, a gente imagina como estão sendo as aulas, a gente imagina como são os professores. A gente teve uma oportunidade que foi estar dentro, de fato, da sala de aula, vendo aquele professor, como que é a prática dele, quais estão sendo os desafios, quais estão sendo as grandes qualidades daquela aula. A gente também se surpreendeu muito em termos de criatividade, de jeitos que

Facilitador

..Melhorar

..A percepç

..Intrínseci

os professores deram. Eu me lembro, vou até dar um exemplo, uma coisa que eu fiquei muito encantada, uma professora que tem um jeito de brincar esconde-esconde em câmera. As crianças se escondiam, a mãe ia levando. Eu falei, gente, olha a criatividade. Então, teve um impacto muito grande de você, de uma certa maneira, conseguir ter muito mais empatia e colocar-se muito mais no lugar do professor quando você realmente vê uma aula, quando você está dentro da sala de aula. Os desafios, os pais falando, eu me lembro que isso era um grande desafio na aula online, pais que ficavam no meio. Então, assim, tanto para você pensar nas coisas que você tem que sugerir, mas também para você falar, poxa, os desafios são grandes, eu tô vendo, eu vi ali, eu vivenciei isso. O vivenciar a sala de aula foi o maior impacto que eu tive, eu acho, quando eu participei das observações.

Investigadora Vamos agora para a relação da observação de aulas e o desenvolvimento profissional docente. Em sua prática profissional como membro do comitê pedagógico, o que significa desenvolvimento profissional docente?

Participante 3 (P3) Nossa, pergunta difícil. Você pode me falar exatamente assim? O que significa para mim como membro, o que eu acho que é o desenvolvimento?

Investigadora

Isso.

Participante 3 (P3)

No contexto de língua de herança, eu acho que o desenvolvimento profissional, falando um pouco também como eu fui como professora, é inicialmente você conhecer língua de herança. A maioria dos professores que chegam nesse contexto, chegam sem saber nada, sabendo muito pouco, acham que é uma aula de português. Então o desenvolvimento ele começa de você lentamente compreender as características específicas do português como língua de herança, as características específicas daquele aprendizado que é relacionado com cultura, que tem que trazer a família, é um aprendizado um pouco diferente. Então, no contexto de língua de herança, é ao mesmo tempo que você vai conhecendo esse novo mundo, você também vai aprimorando as suas práticas como professor, como qualquer professor tem que aprimorar. Então, desenvolver uma aula interativa, desenvolver o olhar para o aluno, então todas as diretrizes e as coisas bacanas que a pedagogia traz, e ao mesmo tempo relacionado o desenvolvimento do conhecimento dessa coisa tão específica que é ensinar o português nesse contexto. Crianças expatriadas, que estão fora do Brasil, que tem suas famílias aqui e que vão, que tem que aprender o português de um outro jeito, que não é o português que se ensina na escola, é o português muito, muito casado com a cultura e com a família.

Investigadora Em que momentos você considera que houve desenvolvimento profissional docente?

Participante 3 (P3)

No contexto de observação ou no total?

Investigadora

No contexto geral.

Participante 3 (P3)

Em que momentos eu vejo que houve desenvolvimento? Olha, eu acho que os treinamentos são muito importantes e a gente percebia, assim, a partir das interações e treinamentos, os professores realmente aplicando alguns conceitos que a gente trazia dentro de sala de aula. Mesmo com as observações, eu me lembro que após a gente ter feito as observações e a gente ter detectado algumas coisas, a gente percebia que as professoras promoviam mudanças. Bastante o que a gente notava, né? Após tanto os treinamentos, após acho que os retornos das observações também, a gente sentiu uma diferença em alguns aspectos da aula. É claro que eu acho que o desenvolvimento é uma coisa muito contínua, lenta, que é um processo que vai acontecendo ao longo de um ano, de dois, então não era uma coisa assim. Às vezes a gente observava uma coisa, logo depois a gente via que acontecia de novo e tal, mas lentamente a gente observava, em uma aula ou outra, mudanças com relação a alguns temas que a gente sempre focava.

..A temporali

..As oportuni

Facilitadores

..Esforços da

..As oportuni

Facilitadores

..Melhorar pr.

Investigadora E agora uma visão, olhando para o desenvolvimento profissional, em relação à sua visão como membro ou do grupo de voluntários ou como membro do comitê pedagógico, como você descreve o impacto do desenvolvimento profissional docente em uma das funções?

Participante 3 (P3) Eu não entendi muito bem essa pergunta.

Investigadora Como que você pode descrever, em termos de sua observação, o desenvolvimento profissional enquanto trabalhando, enquanto em sua função como parte do grupo de voluntários e como parte do comitê pedagógico?

Participante 3 (P3) Você quer que eu dê exemplos? Tá, olha, eu me lembro que assim, mesmo nas observações, nos treinamentos, uma coisa que a gente falava muito assim, eu vou dar um exemplo, que correlacionassem mais a realidade do aluno com o ensino da língua. Então, assim, não trouxessem temas que não fossem casados, tentassem utilizar um tema que fosse caro para eles, e daí eu me lembro das professoras fazendo muito isso, trazendo, vamos dizer, um tema que é carnaval, que eles não têm tanto, não têm tanta vivência, não estão no Brasil, mas, olha, parece um pouco a comemoração de um evento que tem aqui também e faziam uma ligação desse evento, desse momento que tem aqui nos Estados Unidos com o que tem no Brasil. Então, eu me lembro claramente das professoras usando isso, usando bastante, a gente falava, põe a mão na massa, façam atividades concretas, então, trazendo muita atividade participativa com as crianças, por exemplo. Deixa eu tentar, deixa eu ver se eu consigo me lembrar de mais alguma coisa. Olha, eu acho que foram, a coisa da interação com os alunos, eu acho que foi uma coisa que mudou bastante, que teve muitas atividades interativas, trazer coisas que, trazer família, por exemplo, a gente enfocava muito que a família participe mais. Então, alguns professores começaram a trazer pais para fazerem parte da aula, trazerem alguma coisa que, sei lá, capoeira, uma mãe que sabia dançar capoeira. Então, assim, a participação dos pais também, eu senti uma diferença após treinamentos e, não sei se após observação, mas após treinamentos.

..Melhorar prático

Facilitadores

..A percepção

Investigadora Como você pode descrever a relação entre observação de aulas e desenvolvimento profissional docente?

Participante 3 (P3) Mas é teoricamente ou como aconteceu?

Investigadora Pode ser mais concreto, pode trazer a sua experiência, sua percepção.

Participante 3 (P3) Como eu disse, assim, eu acho que a observação de aula é uma oportunidade maravilhosa para desenvolvimento, de novo, porque alguém, um apoiador está indo lá e com um olhar muito cuidadoso está te trazendo as coisas que estão funcionando ou não na sua aula. Mas, novamente, de que forma isso realmente impacta o desenvolvimento, eu não tenho muita certeza, eu não tenho muita segurança de que forma isso aconteceu. Eu não me lembro muito bem como foi dado esse retorno para os professores e de que forma eles sentiram que isso realmente ajudou, os ajudou. Mas eu acho que, potencialmente, a observação de aulas tem essa possibilidade muito grande de apoiar, eu acho que poderia ser também muito legal se o próprio professor pudesse se assistir, assistir a outros professores, quer dizer, eu acho que o potencial desse recurso também quando você inclui os professores nas observações ou quando você coloca, não colocando um para julgar o outro, mas, assim, que todo mundo pudesse ter um olhar mais observador para as aulas, eu acho que isso seria muito bacana também, colocar mais o professor nesse processo, não só como um retorno que fosse dado a ele, mas como algo que ele pudesse também contribuir.

..As oportuni

..A percepção

..A necessida

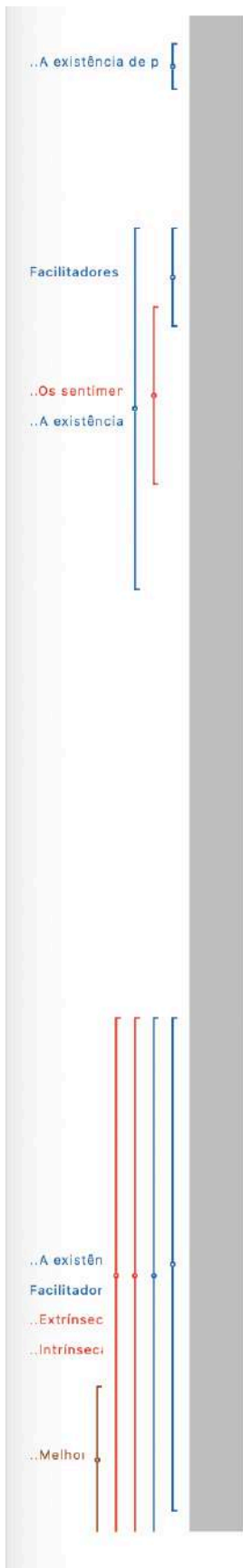
..A existên

..Melhorar

..O feedba

Investigadora E, de acordo com a sua experiência, que modelo de observação de aulas mais favoreceu o desenvolvimento profissional?

7/10



Participante 3 (P3) A gente teve um modelo só, né, que foi a observação online com aqueles parâmetros. Você tá querendo que eu compare com outro que eu não entendi muito bem.

Investigadora Pode ser só, se essa é a experiência, pode falar sobre ela, qual a sua percepção em relação ao modelo?

Participante 3 (P3) Eu acho que o modelo que a gente teve, ele foi muito bom, assim, ele foi específico e muito bom, porque a gente conseguiu ter aula gravada, né, que você num contexto normal, você não vai gravar uma aula de uma pessoa e ficar assistindo. Então, a gente, e quando você está dentro da sala de aula, você já altera um pouco a dinâmica, né. Como foi a segunda observação, a gente esteve presente, por exemplo, no segundo momento, a gente esteve presente na sala de aula assistindo online. Eu gostei mais do primeiro modelo, em que a gente recebeu as aulas gravadas, porque você não impacta a aula, você não é uma interferência, sempre é uma interferência, nem que você desligue a câmera. Você percebe que a professora fica um pouco mais tolida, às vezes um pouco, eu não sei, eu notava uma diferença. Eu acho que o modelo de receber a aula gravada e assistir, e poder reassistir, e poder revisitar, foi pra mim o melhor modelo. Primeiro, porque a gente podia ficar totalmente incógnita, a gente não precisava dizer quem estava observando quem, ou seja, interferia minimamente na aula da professora. Então, foi muito privilegiado, nesse sentido, esse modelo de aulas online gravadas. Será que respondi? Não sei.

Investigadora E que função, para esse modelo, então, que você menciona, tem o primeiro, tem o segundo, as funções que podem ser atribuídas à observação de aulas vivenciadas?

Participante 3 (P3) Que funções?

Investigadora Qual seria, mais ou menos, como que você vê essa observação de aulas em um modelo e no outro modelo? As funções eram as mesmas, em relação, para que serviam as observações de aula?

Participante 3 (P3) Ah, a função da pessoa que estava observando?

Investigadora A função da observação de aula.

Participante 3 (P3) Ah, a função da observação. Deixa eu tentar me lembrar. As funções, sim, eu acho que eram as mesmas. Era ver como que estava se dando, na prática, aquela aula online. No primeiro momento, eu acho que a função foi mais, um pouco mais, talvez... Acho que, no primeiro momento, a função foi mais livre, vamos dizer, a gente estava, não é quebrando galho, a gente estava sendo muito tranquilo com os professores, porque sabia que tudo era muito novo. Que o negócio tinha, o Covid tinha estourado, que eles iam começar a dar aula online, que ninguém sabia nada. No segundo momento, como já era um segundo semestre, eu acho que a gente já estava um pouco mais exigente, nesse sentido, porque os professores já tinham tido a experiência de seis meses de aula. Então, a gente, apesar de ter observado os mesmos parâmetros, eu sinto que a gente estava um pouquinho mais demandando que eles fossem mais interativos, que eles não deixassem crianças sem participar, por exemplo. Então, eu acho que, talvez, a função tenha sido um pouco mais de aprimorar ainda mais essas aulas online, porque a gente não sabia quanto tempo elas iam ter que durar. É uma função, então, mais de afinar um pouco melhor aquelas aulas. Então, só resumindo, se no primeiro momento a gente teve uma coisa muito de acolher, de ajudar, apoiar, porque estava tudo muito novo, eu acho que no segundo momento a função foi de ser um pouquinho mais crítico e para que essas aulas pudessem ir aprimorando, aprimorando ainda mais, a partir daquele que já era um segundo momento. Os pais também já estavam mais exigentes, as aulas tinham durado mais tempo

Facilitador
..Extrínsec
..Intrínseci
..Melhorar

em casa. Então, eu acho que foi um pouco mais rígido e crítico nas observações, talvez. Só complementando, eu acho que eu fui assim, não sei se todos, isso não foi uma coisa falada entre os membros, mas eu sinto que no segundo momento, como já tinha feito muitas observações, eu estava já querendo que os professores já tivessem superado aquelas coisas iniciais de problemas técnicos, de falar muito alto na tela, né? Então, assim, eu estava já mais naquele segundo momento exigindo um pouco mais e fazendo a minha observação mais crítica do que no primeiro momento.

Investigadora E com relação a esse, você já mencionou acima, mas só para, entre um modelo, então você mencionou dois modelos, como foi assim o processo de um em relação ao outro, se você puder lembrar dos dois?

..A percepção sol
..Os sentimento
..A existência

Participante 3 (P3) Então, no primeiro modelo, a gente, como eu disse, recebia as aulas gravadas e eu contei o meu processo mais ou menos. O segundo modelo, ele foi mais curto, a gente fez menos observações, o grupo não estava tão coeso em termos de trazer, a gente não se reunia tanto para trazer os retornos com relação às observações. Eu preciso confessar que as observações na sala foram para mim menos confortáveis, porque eu percebia que era uma coisa que você entrar, que não era fácil, assim, como eu disse, a empatia foi muito grande quando eu vi os professores numa situação de aula online. E quando eu fiz a observação entrando na sala, eu vi que não era fácil e que os professores ficavam um pouquinho, alteravam um pouquinho a dinâmica da aula, já não fiquei tão confortável. O meu processo era entrar na observação, eu me lembro que eu chegava antes, combinava com o professor, chegava antes, conversava uns cinco minutinhos antes, me apresentava para a turma e a professora falava, ela vai desligar a câmera e agora a aula vai ser normal. Então, as crianças não me viam, eu ficava com a câmera totalmente desligada, nem colocava foto nem nada, deixava só o meu nome e assistia a aula inteira, com a professora dando a aula dela e tomando notas, tomando notas, dessa vez não tinha a possibilidade de rever e de só assistir a aula como um ouvinte qualquer. Então, eu tomava notas, anotava quase que tudo que a professora falava e depois eu transcrevia tudo que eu tinha observado naquela aula, foi um processo bem diferente nesse sentido, transcrevendo item por item como tinha sido aquela aula.

Investigadora E você observou algum resultado prático? Então, fazendo também novamente um olhar para o modelo 1, olhar para o modelo 2?

..Recurso de
..O feedback
..A necessida

Participante 3 (P3) Então, esse segundo momento eu sei que foi dado retorno para os professores, não tenho como mensurar esse resultado, não tenho, não tive nenhuma base para mensurar o resultado das observações na aula prática dos professores. Acredito que sempre depende de como foi dado esse feedback, de como eles receberam, de como foi trabalhado o conteúdo do que foi descrito na observação e eu não sei como foi dado esse feedback, não sei como foi dado, de que maneira isso foi passado para os professores e também não tenho como mensurar. Como eu disse, observei ao longo de todos esses processos, mudanças nas aulas, professores fazendo coisas que a gente falava, poxa, a gente conversou mesmo, se podia mudar isso, se podia mudar, mas assim, não tenho exatamente como mensurar, se foi a observação, se foi o retorno, isso eu não tenho, não sei.

Investigadora Que dificuldades você vivenciou com a prática de observação de aulas?

..O feedback tor
..A percepção sol

Participante 3 (P3) Que dificuldade. Então, vou falar dos dois modelos, agora que eu falei dos dois modelos. No primeiro modelo, a observação foi muito tranquila, porque eu sabia que eu podia, que eu não estava interferindo em nada. Então, assim, foi muito tranquilo, apesar de, eu acho que a maior dificuldade foi conseguir ter um olhar objetivo, ao mesmo tempo empático, ver algumas coisas que, poxa, isso aqui não está de acordo, mas conseguir transcrever isso de uma maneira que o professor pudesse receber aquilo de maneira produtiva, essa foi uma dificuldade, eu acho. Porque, às vezes, quando você está escrevendo, você fala, nossa, como que isso vai chegar no professor? Como que

..O feedback foi

..A percepção foi

isso vai, como que ele vai receber, né? Às vezes a gente acha que a gente está falando uma coisa que é super óbvia, clara, objetiva, e a gente nunca tem certeza como isso vai chegar no professor. Então, isso era uma coisa, assim, que eu ficava sempre muito assim, como que eu escrevo isso? De maneira que não pareça que é um julgamento, de maneira que pareça que é algo produtivo, que é um apoio e tal. Essa foi uma dificuldade. A dificuldade no segundo modelo, de novo, foi sentir que era um pouco intrusivo, sempre é um pouco, mas tudo bem, eu ficava com a câmera desligada, e quando você está ali na aula mesmo, né, é sempre, eu acho assim, as coisas que você não concorda, que você acha que estão acontecendo, é sempre mais um pouco mais incômodo também, mas eu acho que as duas principais dificuldades foram essas, assim, trazer de uma maneira que o professor sentisse que é algo empático, que é produtivo.

Investigadora Muito obrigada, (...). Acabou, terminamos a entrevista.

Participante 3 (P3) Foi muito bem, eu acho que eu falei pouco.

Investigadora Não, falou muito bem, muito obrigada. Pois, se tiver mais alguma dúvida, eu vou parar aqui a gravação. Deixa eu só parar a gravação. Pronto.

Anexo 6: Transcrição e codificação da Entrevista 4

1	Entrevista 4- 13 de julho de 2022 - Transcrição
2	<p>Investigadora Então, com relação à estrutura da entrevista, começamos com o acolhimento, a explicação do estudo, as perguntas que vieram, e agora temos três partes, que uma é conhecer o entrevistado ou a entrevistada em contexto de PLH, o segundo momento com relação à observação de aulas, e temos um terceiro momento, o desenvolvimento profissional no contexto de supervisão pedagógica. Tá bom? Então, vamos começar a primeira pergunta. Eu queria que você falasse um pouquinho sobre você, indicando sua formação acadêmica.</p>
3	<p>Participante 4 Bom dia, Cláudia, é um prazer estar aqui. Obrigada pelo convite, é sempre muito bom estar juntos e retomar nossa parceria profissional. Muito obrigada pelo convite. Meu nome é (...), eu sou de formação psicóloga, tive várias experiências no mundo institucional, das áreas das organizações não-governamentais. Em 2019 eu assumi o cargo de (...) da (...), que é uma associação brasileira de língua portuguesa, com atuação na região de Washington DC. Lá eu tive a oportunidade de trabalhar com (...) como diretora escolar. Então esse é meu vínculo com a experiência na área de língua portuguesa, de língua de herança, foi durante dois anos e meio na (...).</p>
..Formação e ex ..Encontro com	<p>Investigadora E você já falou da sua função na organização escolar, e o que a motivou a ser gestora de PLH?</p>
..Motivação(ões) ..Encontro com	<p>Participante 4 Antes de morar nos Estados Unidos, antes de morar em Washington, eu tive a experiência de morar na (...) durante quatro anos e meio, onde eu me envolvi com a comunidade brasileira e me envolvi com essa experiência de estar morando fora do país e comecei a vivenciar a dificuldade e o desafio, a delícia e o desafio de que é você ser brasileiro, e de famílias brasileiras morando longe das famílias, longe das suas referências culturais, e comecei a promover esse encontro das famílias, promover esse encontro da comunidade, e percebendo como era difícil e como eram preciosos esses momentos, onde era possível vivenciar e estar junto de grupos onde você se pertencia culturalmente, e a língua é o que unia essas pessoas, a língua que unia essa comunidade. Isso foi uma coisa muito importante para mim, pessoalmente, foi importante para mim, eu como indivíduo, tive essa experiência de dizer assim, nossa, como é bom estar junto com os brasileiros, eu lembro sempre de um momento que eu gosto de compartilhar, que foi o momento onde eu tinha voltado do Brasil há pouco tempo, era um momento muito difícil, muito longe, na (...), (...) horas de diferença, e um momento muito pessoal, de dificuldades, e eu estava muito fragilizada naquele momento, e eu estava na fila de uma padaria e escutei duas brasileiras conversando atrás de mim, e eu disse assim, que coisa boa ouvir a minha língua, que coisa boa ouvir, é disso que eu estava precisando. Então foi a partir daí que eu comecei a valorizar e a compreender como a língua, a nossa língua, não só a língua portuguesa para nós brasileiros, mas para as pessoas que vivem fora do país, como a língua é realmente a nossa pátria, pela primeira vez eu entendi aquela expressão, a minha língua é minha pátria, minha mãe. Ao vir para os Estados Unidos, eu tive essa oportunidade, procurei algumas organizações para trabalhar, eu estava inspirada a continuar o trabalho que eu tinha começado como voluntária na (...), de fazer uma contribuição, trazendo a minha experiência toda como gestora em outras organizações, que eu já tinha sido diretora de margem, diretora de fundraising, já tinha trabalhado para o (...), tinha toda uma experiência executiva, mas eu nunca tinha tido a oportunidade de trabalhar nessa área, junto e para a comunidade brasileira. Então, foi uma coincidência quase que astral, de quando eu olhei, procurei essas organizações, quando eu estava procurando um trabalho nos Estados Unidos, tinha essa vaga de (...), de gestora, na (...), justamente na área que eu queria. Então, foi o que me levou, foi a vontade de usar as minhas habilidades, as minhas tarefas, enfim, o que eu já sabia fazer, mas dedicado à comunidade brasileira. E foi então aí que eu decidi, quer dizer, eu me candidatei à vaga da (...), e houve essa oportunidade de coincidir o momento que a organização estava procurando um gestor, e eu estava procurando uma organização com</p>

perfil da (...). Eu não sei se eu respondi muito bem essa pergunta.

Investigadora E depois do seu período de gestora na organização escolar, manteve o vínculo com a organização?

Participante 4 É, desde que eu, quando eu entrei, quando eu assumi essa vaga na (...), desde o início, porque eu estava no momento, diferente de outras famílias, eu sabia que eu ia voltar, dentro de dois anos e meio, três anos, o meu período de residência nos Estados Unidos ia terminar. Então, desde o início se sabia, o conselho sabia, a equipe sabia de que eu iria ficar apenas dois anos e meio, três. Mas, ao terminar esse período, em junho do ano passado, eu ouvi esse interesse, tanto o meu quanto o interesse da organização, de eu continuar contribuindo como voluntária. Então, eu continuo participando da organização. Eu fiz durante alguns meses, eu continuei fazendo uma espécie de entre-aspas, "mentoria" com a atual (...), com a (...), e também trabalhando como voluntária em coisas pontuais, contribuição na área pedagógica, contribuições na área de observação e bastante contribuições na área de gestão da organização como um todo. Então, eu saí, mas não saí. Eu me afastei, mudei o meu, assim, participo agora de maneiras mais pontuais e voluntárias, mas não me afastei nem da (...) e nem do tema da língua de herança, que foi uma coisa que enriqueceu a minha vida profundamente. Então, eu continuo participando de alguma, menos do que eu gostaria, porque foi um momento de transição, de mudança, etc. Mas, sim, eu continuo bem próxima da organização.

..A temporalidade

Investigadora Pensando no momento em que houve observação de aulas, como que era a sua rotina como gestora da organização?

Participante 4 A observação de aula, quando eu assumi a (...), a observação de aula era feita de uma maneira pontual, pela diretora escolar, que na época era você, existiam alguns momentos onde as aulas eram presenciais, como voltaram a ser agora, a (...) é uma escola, que não é escola, mas, enfim, é um programa que funciona aos fins de semana, aos sábados, e com as aulas fisicamente em sala de aula. Então, isso existia, em alguns momentos, por demanda, uma observação pontual feita pela diretora escolar em sala de aula. Então, havia essa, olha, a gente está tendo, ou por uma razão, ou uma professora que estava com dificuldade de implementar a coisa, ou um pai ou uma mãe que vinha trazendo alguma dificuldade de adaptação da criança, ou uma atividade que não era conseguida desenvolver pela professora. Então, havia essa observação de aula pontual, bastante levada, sempre disparada, provocada por uma necessidade, por uma coisa pontual. Então, não existia uma, existia um plano, um desejo, uma vontade de que essas observações fossem feitas de maneira sistemática, rotineira, com uma proposta de melhoria do programa como um todo. Mas elas não aconteciam dessa maneira, por uma série de razões, né, da estrutura, pela própria natureza do programa, pela natureza não só do programa de língua de herança da (...), mas como a gente sabe que existem outras, as mesmas dificuldades que tem, às vezes o professor não vem, o professor começa e não termina o semestre. Quando veio a pandemia e que foi feito todo um trabalho de migração das aulas presenciais para as aulas online, foi um desafio, mas também foi uma oportunidade, né, a adaptação do programa para as aulas virtuais, para as aulas online, trouxe a necessidade no primeiro momento, porque nenhum de nós estávamos preparados para isso, nenhum da equipe, nem a diretoria, nem a gestão escolar, ninguém estava preparado para as aulas online. Então, houve todo um momento muito rico, muito profundo, onde houve uma mobilização da equipe para este novo momento, onde se criou um grupo de apoio pedagógico, onde se envolveram os professores, se envolveram voluntários, mães, pais, professores, para fazer um treinamento, tanto na área tecnológica, no Zoom, como também para desenvolver e adaptar as atividades, as propostas das aulas para o mundo online, envolvendo as crianças, os pais, tudo. Neste momento, a gente sentiu a necessidade de fazer as observações em sala de aula. Então, a partir deste momento, a observação de aula passou a ser pensada de maneira sistemática e contínua, para que ela viesse a contribuir e dar devolutivas para o professor e para a gestão escolar como um todo do que estava funcionando, o que não estava funcionando, como as crianças estavam se respondendo àquilo, como as famílias estavam se comportando. Então, foi neste momento

..A existência de p

..A necessidade

..Fragilidades (E

..A exist

..As opc

..Extrins

..Esforços da or

..A perceç

..As oport

..Esforç
..A perc
..As opc
Facilitac
..Os sen
..As opc

..A existência de p

que começou a se incorporar à prática da observação de aula e se aprendeu também, porque também houve a reflexão da organização, a reflexão do programa, do que é a observação de aula, qual a proposta. Neste momento, a gente identificou, que não é incomum, uma certa confusão ou talvez uma má interpretação de que a observação de aula é a observação do professor, e quando a observação de aula não é a observação do professor, a observação da aula é a proposta como um todo. É a observação, se o plano de aula está adequado, se a atividade foi implementada, o que faltou, o que não faltou. Então, nós estruturamos neste momento, fomos fazendo e aprendendo e implementando e incorporando e aprimorando. Então, houve um grupo, se pensou, não me lembro agora detalhes, mas esse material está disponível, não sei se você pretende usar, mas fizemos uma espécie de planilha, a ferramenta era uma planilha Excel, mas que tinha a observação de aula, a abertura, o acolhimento, o desenvolvimento e aplicação do plano de aula, qual a atividade, quais os recursos foram usados, foi usado vídeo, foi usado uma brincadeira, como é que foi a conclusão da aula. Então, a gente desenvolveu uma metodologia, mesmo que muito simplesinha, mesmo que muito colocada, mas ela teve um propósito de que todas as observadoras das aulas estivessem usando as mesmas ferramentas, usando o mesmo, observando da mesma maneira e que também criasse um documento e criasse um conteúdo que fosse de uma maneira objetiva, não subjetiva, não eu acho isso, eu acho aquilo, mas que embasasse para que pudesse dar a devolutiva para o professor, para a professora, para quem estava em sala de aula. Não sei se eu respondo.

Investigadora

Se você vai lembrando, está ótimo.

Participante 4

Eu me lembro que era muito assim, depois isso serviu e foi evoluindo de uma maneira contínua, foi usado para os outros semestres, porque aí foi sendo usado e aprimorado para os semestres seguintes, que acabou tendo quase dois anos de aulas online, e acredito que isso ainda está sendo usado para as aulas presenciais.

Investigadora

E a sua rotina como (...) na organização, você pode falar um pouquinho?

Participante 4

Em relação às observações de aula ou de uma maneira geral? Essa rotina, vamos assim dizer, como a gestora (...) de uma organização, você tem a parte toda administrativa da organização, que tem toda uma gestão institucional de como funciona, então ela tem a parte financeira, a parte administrativa, que ela é contínua, então você tem toda uma parte que tem que garantir o pagamento, a contratação, eventuais desligamentos, a interface com o diretor. Então a minha rotina era uma rotina diária, de todos os dias, de saber o que estava acontecendo, o que não precisava, o que tem que pagar, tem as taxas, tem que fazer prestação de contas, tem contabilidade. Tem uma outra parte que é a parte de comunicação e de comunicação com as famílias, que é importantíssimo, quando é que vão copiar as matrículas, quantos conteúdos, se tem dúvidas, se não tem dúvidas, e também de captação de novas famílias, de manutenção desse programa, e tem toda a parte de apoio e de interação com a área escolar. Então a gestora, nesse papel de gestor, a interface com a área escolar, que é o programa, a essência da proposta do programa é a parte educativa-cultural. Então essa rotina era uma rotina de todas as... pelo menos uma vez por semana, estar em contato com a diretora escolar e saber o que está acontecendo, quais são as propostas, quais são os professores, como é que estão, se está evoluindo, se não está evoluindo, se está tendo alguma... enfim, se tem alguma situação que precisa de apoio, ou se está tudo fluindo bem, ou se vai precisar fazer alguma substituição, se o programa está indo, quais são os temas que estão sendo trabalhados, porque a gente vai trabalhando dentro de uma proposta não exatamente como de uma escola formal, mas existe uma coisa aproximada de um projeto político, pedagógico, por assim dizer, que era o programa do (...). Então em que fase a gente estava. Se é no primeiro semestre, estamos trabalhando carnaval, estamos trabalhando perto do final do semestre, vamos trabalhar os temas da festa junina, até o folclore, então a minha rotina era uma rotina de estar próxima do programa o máximo possível para dar apoio, para fazer alguma adaptação que seja necessária, já pensando e pensando muito na formação dos professores, então os professores são professores que vêm

..Esforços da orgar

..A temporali

..O contexto c

..A temporalis

..O contexto

..Esforços da

não necessariamente com uma formação pedagógica, mas que estão sempre com muita necessidade de apoio, seja de material, seja apoio de formação, então sempre muito próximo, uma rotina era quase que formalmente, semanalmente existia um encontro, mas diariamente, informalmente, sempre buscando esse apoio e esse aprimoramento dos recursos, mas sempre com muita sensibilidade para as dificuldades do programa, que é um programa que tem suas limitações, por ser apenas uma vez por semana, por ser só duas horas, mas sempre com essa coisa, e as partes dos eventos culturais que também, o programa da (...), é um programa de língua de herança, que são as aulas, são os encontros dos sábados, mas com a proposta de pelo menos dois encontros, da feira cultural e a feira do livro.

Investigadora Obrigada. Como você pode descrever as interações entre gestor, docente, gestor, diretor executivo, diretor escolar, em geral, as interações de uma forma geral, como que você poderia descrever dentro do trabalho que realizavam na organização?

Participante 4 Eu não sei exatamente o que você chama de interação, interação...

Investigadora As relações, durante a execução dos trabalhos, desenvolvimento dos trabalhos.

Participante 4 Olha, num primeiro ano a gente teve bastante interação presencial e em contato, depois elas passaram a ser virtuais. O que eu entendo? Eu entendo assim, que a equipe... Existe uma interação que é uma interação... Você tem a parte executiva, gestora (...). O programa de língua de herança como (...), na verdade, ela é uma associação, ela é uma comunidade. Então, não existe... Talvez existe uma interpretação, no primeiro momento, um pouco... não errada, mas um pouco distorcida de que existe uma estrutura muito parecida com uma escola formal, onde você tem a diretoria da escola, onde você tem a divisão escolar, você tem uma coordenação pedagógica, aí você tem os professores, aí você tem os alunos. Isso, na verdade, é uma integração entre todos. Todas as partes são muito importantes, todas as partes são necessárias e necessitam deste momento, necessitam desse encontro. Então, as interações são interações de muito... de muito prazer, de muito gosto de estar juntos. Então, muitas vezes a gente ouvia dos professores, nossa, isso aqui faz mais bem para mim do que... Existe um objetivo, existe uma proposta. A proposta é que essas crianças vivenciem e desenvolvam as suas competências, as suas habilidades na língua portuguesa e que se estejam familiarizadas com a sua cultura e que criem pontes com as suas famílias e que cultivem, cativem essas pontes com as suas famílias no Brasil, ou o que seja. Mas isso não é... A gente fala que é para as crianças, mas, na verdade, isso é para nós, gestores, é para os professores, é para os pais, é para os... Então, as interações são interações muito... em geral, são interações muito ricas, muito enriquecedoras. Então, cada sábado daqueles era como se fosse uma injeção. São exaustivos, são cansativos fisicamente, porque a gente monta toda uma estrutura naquelas duas horas, mas são, ao mesmo tempo, muito energéticas, são aquela injeção que você sai... Que coisa gostosa, que coisa boa. Existem também momentos de muita... Isso, na maior parte, são momentos de interação bastante prazerosas, enriquecedoras, como eu falei, mas também tem momentos de desentendimento, não desentendimento, mas de não entendimento desse propósito. Então, existe também essa coisa. Principalmente em relação a professores, falam professores e professoras, que não compreendem, que têm muita boa vontade, que têm muita coisa, mas que não compreendem, têm dificuldade de compreender, não dá aquele clique do que é a proposta da língua de herança. Então, trazem alguns conceitos ou preconceitos, ou repetem práticas pedagógicas, práticas educativas, que não condizem ou que não contribuem, ou que não casam exatamente com a proposta ou com o objetivo de um programa de língua de herança. E aí, nesses momentos, trazem conteúdos que não são conteúdos mais adequados, ou trazem ferramentas ou recursos que não são os recursos mais adequados, ou para a faixa etária, ou para a proposta do programa. Então, nesse momento, a gente tem interações que são difíceis, são desafiadoras para colocar, e que trazem, enfim, às vezes um pouco de desapontamento, trazem um pouco de conflito, mas fazem parte do

..Fragilidades (SP)

..Extrínsecas

..Fragilidades (SP)

..A temporalidade

programa. Então, houve realmente momentos assim. Mas, no geral, são interações muito ricas e de muito aprendizado mútuo, porque cada professor ou cada professora que vem traz um universo cultural maravilhoso, que reflete a diversidade do país, que diversa a nossa. Então, mesmo que tenha propostas, existe uma proposta, uma efeméride, por exemplo. Olha, vamos trabalhar o Carnaval, vamos trabalhar a festa junina. E se sem Carnaval, vou dar esse exemplo aqui, a gente aprendeu coisas maravilhosas, práticas de Carnaval que a gente nunca tinha ouvido falar, a história do urso, com uma professora que trouxe uma brincadeira que se faz no Nordeste que quase nenhum de nós conhecia. Então, outros professores. Então, é muito rico você trazer essas interações, são muito ricas, enriquecedoras para famílias, como todos nós do programa.

Investigadora E sobre o apoio que você recebeu e que você ofereceu, você já mencionou um pouco antes, com exemplos práticos nas suas interações com os diversos atores da organização?

Participante 4

Para mim foi muito desafiante, porque eu cheguei em uma associação estabelecida com quase 15 anos, quando cheguei na (...), diferente de outras pessoas que já foram professores, ou que já foram pais de alunos, ou que já conviviam na comunidade, já tinham usufruído, já tinham participado de alguma festa, de alguma feira do livro, de um amigo de uma amiga de uma amiga. Eu realmente cheguei na (...) sem conhecer ninguém, eu fiz um processo de seleção, onde eu mandei meu currículo, escrevi uma carta e disse, olha, eu quero trabalhar. Então, meu primeiro contato com a (...) foi com a comunidade da (...), eu fui visitar a feira do livro e da educação. E também era um tema que não era um tema, apesar de eu ter mais de 20 anos de experiência em organizações não-governamentais, como gestora, e tinha tido essa experiência como voluntária na (...), que são os brasileiros em (...), eu não tinha nenhuma experiência, não tinha nenhuma vivência, não é experiência, mas eu não tinha nenhuma vivência em uma organização como a (...), ou com uma experiência de língua de herança, eu não vivi isso dentro da minha casa, meus filhos não moraram no exterior, eu não tive essa vivência da língua de herança. Então, eu tinha um gap, tinha uma lacuna na minha, apesar da minha formação toda como psicóloga, ou da minha experiência, eu não tinha uma formação, uma experiência, uma vivência em língua de herança. Então, eu tive um apoio fundamental quando eu cheguei, primeiro, de ter recebido muitas referências bibliográficas, referências de leitura, então eu passei os primeiros meses lendo tudo sobre isso, eu tive um apoio (...) onde (...) me conduziu com muita sensibilidade nos nossos encontros semanais, onde eu fui percebendo a dinâmica com as famílias, a dinâmica com os... Então, cada sábado daquele, para mim era assim, eu voltava com a minha cabeça, tudo que eu estava aprendendo, então eu recebi muito apoio teórico de coisa, e na prática, por cada situação que acontecia, onde a gente fazia os nossos encontros semanais, onde havia uma reflexão sobre... Vou dar exemplos concretos, a adaptação de uma criança em sala de aula, era por causa da faixa etária, era uma coisa pessoal, é porque os pais só falam português naquele momento ali, depois já vão pegar a criança falando em inglês com elas, é uma questão de adequação, então houve todo um apoio no dia a dia, muito concreto, eu tive muito apoio do Conselho da (...), o Conselho da (...), formado por pessoas da comunidade que me deram um voto de confiança, disseram, olha, vamos lá, vai dar certo, a comunidade toda abriu os braços, então houve aquela preocupação, puxa vida, como é que uma organização que há 15 anos está sendo liderada por uma pessoa carismática, fundadora daquilo, será que vai dar certo, será que não vai dar certo? Então houve um apoio muito... houve uma generosidade tanto da equipe, dos professores, de uma maneira afetiva e de dar um voto de confiança, como apoios muito concretos e teóricos mesmo e de formação. Então houve essa parceria entre a gestão executiva, a gestão escolar e toda a parte administrativa onde fui apoiada, incentivada e tiveram muita paciência comigo, onde houve isso. Então acho que teria sido fundamental, sem (...), sem a (...), sem o corpo de voluntários, a (...), que hoje é atual (...), a (...), coordenadora do Grupo de Voluntários. Então é uma equipe muito pequena, mas foi uma equipe que foi muito generosa, muito acolhedora, onde vocês abraçaram uma visão que eu trouxe. Então houve um momento onde... Acho assim, a postura de... Não vamos jogar fora tudo que está aqui, porque acho que a gente... Mais de um momento houve essa visão de

..Formação e experi

..Esforços pe

..O contexto :

..Esforços da

..As oportuni

..O contexto de col

que o que já está plantado está florescendo, maravilhoso, vamos cuidar do que já está plantado e vamos melhorar, mas vamos plantar e ter uma visão de fazer outras coisas. E houve esse apoio, então acho que deu certo.

Investigadora Muito obrigada, (...). Com relação a essas experiências na sua prática profissional na (...), como que você pode falar sobre o que é supervisão pedagógica? O que significa supervisão pedagógica?

Participante 4 Eu acho que a palavra... Um pouco do que eu tinha colocado, acho que a gente tinha falado um pouco sobre a observação de aula e sobre a certa resistência que houve quando se falou vamos fazer observação de aula, vamos fazer a gravação de observação de aula. Existe um certo estranhamento e uma certa preocupação de que isso é uma coisa que vai ser feita para encontrar os defeitos ou para fazer uma intervenção ou para perder a espontaneidade. Acho que a palavra supervisão no Brasil ou em português, às vezes, passa como uma coisa de fiscalização. Então acho que a supervisão pedagógica, acho que a primeira coisa a se desconstruir é que supervisão pedagógica não é uma fiscalização do professor ou uma fiscalização do que está acontecendo em sala de aula. Acho que a supervisão pedagógica está mais no sentido de... de apoiar, de apoio... Ela é construída, primeira sentença, ela é construída com o professor, ela é construída em equipe. Qual é o objetivo? Qual é o objetivo do programa? Qual é o objetivo? Onde queremos chegar? Qual é o resultado? Então vamos construir junto, junto com o gestor escolar, junto com o professor, qual o objetivo deste programa ou do programa como um todo e de uma aula e de um semestre em particular. Então a supervisão pedagógica ela vem para garantir que esses objetivos ou que essas ferramentas ou que o que se escolheu para ser feito e para se atingir, que ele tenha os recursos necessários e que ele esteja acontecendo, e que ele esteja acontecendo como se planejou. Então ela vem para garantir e para ajudar que o que foi planejado esteja seguindo esse curso e que se ele não está seguindo esse curso, ok, pode ser que o planejamento tenha alguma... com flexibilidade suficiente para dizer, bom, está se desviando do planejamento porque não está sendo aplicado ou porque faltou recursos ou porque... até questionando se o que foi planejado fazia sentido porque pode acontecer também, nós planejamos um semestre e veio a pandemia, então nós tínhamos um planejamento estratégico feito para os próximos três anos, veio uma pandemia, foi necessário voltar atrás, não voltar atrás, mas se fazer um outro planejamento. Então o meu entendimento é que a supervisão pedagógica ela vem para...ela faz parte de um planejamento pedagógico e vem para garantir e dar os apoios materiais, todos os recursos materiais e humanos para que aquele planejamento seja... o objetivo educacional seja atingido.

..A OAs como recu

O contexto da S

..O contexto de

..O contexto de col

Investigadora Você já falou sobre as observações de aulas, quando as aulas eram em ambiente físico, depois quando elas foram... quando as aulas foram para o ambiente virtual. Com relação ao processo, poderia falar um pouquinho mais sobre esse momento em que as aulas foram para o ambiente virtual? O processo desde planejamento, desenvolvimento?

Participante 4 Nós não tivemos muito tempo para pensar, então foi o primeiro momento assim... foi. Vamos lembrar que em março de 2020, aquilo... vamos cancelar essa aula, não vamos cancelar essa aula, o que está acontecendo? O mundo todo estava muito incerto sobre o que ia acontecer e quanto tempo ia levar e qual a gravidade daquele assunto. Mas a gente tinha uma coisa muito clara, a (...) e as aulas da (...) estão dentro... elas acontecem dentro das dependências de uma escola do (...) County e a gente segue as regras do (...) County, que seguem as regras do CDC. Então, naquele momento que se disse as aulas presenciais estão suspensas e não vão poder acontecer, estava muito claro que a gente não ia poder continuar nos encontrando presencialmente. E aí a discussão foi uma discussão que aconteceu. Fizemos pesquisa junto aos pais, mas ao mesmo tempo houve um encontro de gestores, eu como gestora (...), o gestor escolar, houve um encontro com os conselheiros e com o tesoureiro, e é onde a gente construiu alguns cenários institucionais. O que vai acontecer se a gente cancelar as aulas? O que vai

..Intrinsecas

..O contexto de co

..Fragilidades (SP)

acontecer se a gente migrar as aulas para o mundo online? O que vai acontecer se a gente... Então a gente fez dois ou três cenários e o que seria necessário para que cada um desses cenários fossem implementados? E foi apresentado para o conselho onde a gente tomou a decisão de vamos continuar, vamos tentar continuar oferecendo um semestre migrando tudo para as aulas online. Então, e aí foi o que a gente fez. O que a gente precisa para fazer isso? Então, qual é a ferramenta que nós vamos usar? Então, vamos usar a ferramenta Zoom, vamos... as aulas dos nenezinhos, o programa de dois anos, que era o (...) não o (...), a Turma (...). Chegamos a tentar fazer uma aula online, vimos que era muito cansativo para eles. Então, fomos tomando decisões baseadas num plano de curtíssimo prazo, mas também baseado naquela experiência que foi acontecendo semana a semana, onde a gente foi adaptando e fomos aprendendo e adaptando aquilo. Então, esse primeiro momento, que acho que foi o mês de abril, iníciozinho de maio, foi um momento muito intenso de aprendizado, mas onde a gente teve uma comunicação muito intensa com as famílias. A gente fazia... fizemos perguntas e respostas, então a gente... acho que chegamos a fazer quase que uma comunicação semanal de perguntas e respostas e de orientação, geramos manual de informação e até de etiqueta online. Tivemos que ensinar os pais como se comportar, ensinar os professores como se comportar no mundo virtual, que hoje para a gente é tão rápido, virou tão natural isso, mas naquele momento não era natural, naquele momento as famílias não estavam ainda preparadas para aquilo. A gente tinha pai passando sem camisa atrás, criança falando com outro coleguinha, falando alto. Enfim, então esse momento foi o momento onde a gente fez essa transição de uma maneira bastante intensa de cooperação com as famílias, com os professores. E nesse contexto foi que entrou a necessidade das observações em sala de aula, para a gente poder saber o que estava funcionando e o que não estava funcionando, o que era adequado, o que não era adequado, o que a gente precisava comunicar, o que a gente precisava colocar, inclusive em termos de ferramenta, o uso da ferramenta Zoom, os recursos que a gente tinha ou não. Basicamente é isso, foi um momento muito intenso, mas que a gente olha para trás e pensa, nossa, que a gente foi muito corajoso, eu acho que foi muito corajoso e não teria acontecido sem essa premissa que eu falei, quando você me perguntou que tipo de apoio a gente recebeu. Foi um momento onde a gente foi corajoso da organização, mas a organização só teve essa coragem de fazer isso porque ela teve o apoio. A comunidade abraçou isso, a gente teve apoio das famílias, tivemos apoio dos professores, tivemos todo mundo assim. Nós vamos juntos, nós vamos atravessar esse momento juntos. Então houve uma mobilização em torno deste desafio, onde somos capazes de continuar entregando, atingindo os objetivos educacionais que a gente tem, os objetivos que a gente tem, mesmo que seja online, mas que esses encontros, mais do que esses encontros, se tornaram necessários. Então houve um certo entendimento, nesse momento, principalmente por causa do isolamento, principalmente nesse momento de bastante insegurança, todo mundo estava assim, o que está acontecendo no mundo? Existe um temor, um medo, uma insegurança e um isolamento. E a proposta de continuar fazendo esses encontros virtuais, mantendo uma rotina, onde a rotina de todo mundo tinha virado de cabeça para baixo, a gente teve vários depoimentos de como esses momentos, como manter, mesmo que longe, mesmo que virtualmente, manter essa rotina dos encontros aos sábados pela manhã, de 10 ao meio-dia, mesmo que seja de 10 às 11, como isso emocionalmente foi importante para a comunidade, importante para as crianças, importante para os pais. Então foi um momento muito rico, onde se aprendeu muito, talvez, e ao mesmo tempo, reforçou os laços, reforçou a proposta, que é uma proposta da língua de herança. A proposta da língua de herança não é só aprender o português, não é uma proposta num programa como o da (...), é cultivar, fortalecer essas raízes, esses encontros. E a gente entregou isso para a comunidade. A comunidade, nós realmente fizemos o papel de uma associação e de uma comunidade. Nós tivemos o papel de apoio de encontros de comunidade, através desses recursos. Então foi um momento muito rico, afetivamente, mas também um momento de muito aprendizado, na minha opinião, de recursos. Acho que a (...) é uma das poucas organizações de língua de herança que fizeram essa transição e que conseguiram rapidamente se adaptar e oferecer um programa com pouquíssima descontinuidade. Não estou falando muito modesta, desculpa, mas acho que nós vamos...

Investigadora O que vier para partilha é muito bem-vindo. Com relação

7/17

aos objetivos da observação de aulas, que objetivos você acredita que possam orientar a observação de aulas?

..A percepção sobre

Participante 4

Não sei se eu faria diferente, mas naquele contexto, nesse momento, como a gente está falando, que foi bastante desafiador, mas hoje eu olho para trás e vejo se começaria novamente. Acho que a observação de aula é necessária, e ela tem que ser construída junto com o professor. Ela tem que ter um objetivo. Você fala, vamos fazer uma observação de aula. Observação de aula é uma coisa muito ampla, você não observa a aula como um todo. Acho que o ideal é... O observador, seja o diretor, seja o gestor escolar, seja o supervisor pedagógico, enfim, acho que ele tem que ser construído com o professor, e o professor saber que isso vai acontecer, obviamente, e determinar quais são os pontos. Vamos observar essa aula, o que a gente vai ver? É uma atividade nova que está sendo implementada? É a interação entre os alunos, por exemplo? Estamos com alguma questão de relacionamento que às vezes acontece em sala de aula. É o nível das crianças? Está adequada ou não a faixa etária para o programa? Então, no meu entendimento, a observação de aula tem que acontecer de forma consensual, construída com o professor, comunicada para as famílias, comunicada para as próprias crianças, elas estão aqui, e com o mínimo de interferência possível. Então, esses objetivos vão ser identificados. Hoje nós vamos estar aqui, entre o professor e o aluno, entre o professor e o observador, vamos observar essa atividade específica, um recurso novo. Vamos botar um vídeo hoje, vamos ver como é que funciona? Vamos fazer uma brincadeira nova? Ou vamos entrar com um conteúdo novo? Então, essa observação tem que estar consensual, planejada e combinada antes, quais vão ser os elementos. Não como um todo, porque fica assim, olha, então é a atitude do... Claro que, quando acontece a aula, alguns elementos vão chegar, e na hora da devolutiva, e aí também combinado a devolutiva, olha, observamos isso, foi observado, olha, funcionou, não funcionou, essa criança aqui não acompanhou, não, 90% da turma acompanhou, mas teve uma que não acompanhou, não todo mundo, não, não houve interesse, houve desinteresse na hora dessa atividade, houve muita dispersão, e houve muita criança que não acompanhou. Então, na devolutiva, e ela tem que ter consequências, consequências no sentido de, observamos, demos a devolutiva, e aí agora quais são os próximos passos? Vamos tentar um novo recurso, vamos tentar uma outra coisa, ou vamos colocar... Então existe, tem que estar bem estruturada, documentada, começo, meio e fim, não simplesmente um estranho em sala de aula, observando sem completar um ciclo. Então tem um ciclo de planejamento, definição de objetivos, a observação e a devolutiva. Agora os elementos são consensuados, em geral eles são, na minha opinião, são as ferramentas que estão usadas, são os relacionamentos entre as crianças, o nível de interesse, aí tem um leque enorme de possibilidades.

..A existência de p

Investigadora Obrigada. E com relação à sua participação na observação de aulas, como que você pode descrever essa participação que você teve na observação de aulas?

Participante 4

Nossa equipe era muito pequena, então nós fizemos uma divisão, eram dez turmas, e isso continuou para o semestre de seguintes. Tinha esse grupo de voluntários, então tinha a diretora escolar, a diretora executiva, membros desse grupo de apoio pedagógico, isso depois virou, depois isso evoluiu para um comitê pedagógico. Então eu entrei nessa força tarefa de observação de aulas, no mesmo nível, com as mesmas ferramentas, com o mesmo olhar desse grupo de observação. Então o trabalho era o mesmo, de entrar em sala de aula e ficar fazendo a observação e as anotações nos parâmetros que nós havíamos pré-combinado, a estrutura, rapidamente aqui falando, do acolhimento, desenvolvimento da aula, as ferramentas usadas e a conclusão. E depois, usando esse mesmo recurso que a gente estabeleceu, dando a devolutiva baseada nisso. O que funcionou, o que não funcionou. Claro que o fato, no momento prático da observação, era o meu olhar. Mas depois, no olhar da gestora executiva, se fosse necessário fazer alguma mudança, por exemplo, realmente o recurso do Zoom não está funcionando, ou a professora não está administrando muito bem o recurso, ela precisa de mais recurso físico. Então, claro, eu tinha o meu olhar e o meu poder de decisão de dar mais recurso, mais alguma coisa

.. A OAs como u

..A existên

..O feedba

..Recurso

..Melhorar pr.
..As oportuni
..A percepção

nesse sentido. Mas o meu papel era o meu papel na observação. E foi muito rico, foi muito... A gente viu... Eu aprendi muito, e também acho que fiz muitas reflexões sobre como melhorar esses recursos, de como melhorar a formação dos professores. Então, essa foi uma parte muito intensa e muito importante de ver. Desde que eu tinha chegado, eles falavam assim nossa, é importante a observação de sala de aula. Então, como eu falei, quando for possível, quando for necessário, vamos fazer uma observação de sala de aula. E aí ficou muito claro para mim, como gestora, de que não era mais uma coisa opcional, mas que ela tinha que ser implementada como uma rotina, enfim, uma prática contínua no programa, a observação de sala de aula.

Investigadora Então, de acordo com a sua experiência, que função a observação de aulas, então, ela teria?

..Melhorar práticas

..Fragilidades (SP)

..Melhorar práticas

Participante 4 A observação de aula é contínua, ela deve ser implementada contínua, como uma prática contínua de melhoria e de retorno do programa. Ele é essencial para o professor, ele é essencial para a comunidade, ele é essencial para garantir que... Até para... é a qualidade realmente do programa, assim como a gente falou. Você tem um planejamento, se você não tem a observação da aula, você não tem a garantia, você não tem a certeza de que aquilo está sendo implementado da maneira como você propôs. Então, isso é vital. Assim, a observação em sala de aula é vital para a saúde do programa, é vital para que os professores que estão em sala de aula tenham... Porque, apesar de ser muito rico, no fim das contas, é muito solitário, porque o professor, ele entra com uma proposta, mas na hora que ele está ali, são muitos elementos, são crianças que chegam com idades um pouco diferentes, com experiências diferentes, com níveis de proficiência diferentes, com backgrounds diferentes, com recursos novos. Então, você tem a implementação disso e você está ali lidando, o professor está ali em sala de aula lidando da sua melhor maneira possível. Então, eu acho injusto um professor não ter esse olhar de quem está de fora para depois compartilhar e dizer assim, olha, isso aqui funcionou, isso aqui não funcionou, vamos te dar este apoio, vamos trazer um novo recurso aqui. Olha, eu acho que realmente essa turma, ou o semestre inteiro ou duas aulas vai precisar de um assistente, por exemplo. Então, a gente tinha essa experiência com a turma menor, a turma (...), por exemplo, foi baseada em observação de sala de aula que se colocou mais um ou dois assistentes, porque tinha uma criança especial que precisava praticamente de uma dedicação exclusiva. E isso tirava toda a atenção, tirava todo o foco da professora, do resto da turma. Sem essa observação em sala de aula, esse recurso, esse apoio não teria acontecido. Porque simplesmente teria uma professora estressada, o resto da família insatisfeito. Então, a observação de sala de aula, no meu opinião, é um direito do professor ter esse olhar para que ele possa compartilhar, discutir e pensar como implementar melhor a sua proposta de sala de aula e as necessidades que precisam. Ou simplesmente vir no reforço, né? Porque todo mundo sempre pensa em observação de sala de aula como se tivesse alguma coisa, mas até como um reforço, de nossa, está indo super bem, vamos repetir isso em outras salas de aula, vamos trazer isso para outros professores. Nossa, quantas vezes aconteceu isso? Uma observação em sala de aula que você fez ou que foram feitas, principalmente no mundo virtual, foi maravilhoso. Que a gente teve a oportunidade de ver experiências sensacionais e que depois a gente pediu para esse professor compartilhar, essa professora compartilhar com outras turmas. Observação de sala de aula, a gente, né? Estou aqui falando sempre das coisas que faltam, mas também tem, observação de sala de aula traz essa chance de ver, nossa, isso aqui daria super certo na outra turma, né? Aí você pede para o professor compartilhar aquilo e fazer uma troca.

Investigadora Esses exemplos que você deu são exemplos concretos e você poderia partilhar mais um exemplo do impacto que a observação de aulas tem sobre a prática profissional, docente, ou a sua também?

Participante 4 Eu tenho vários exemplos, esses exemplos de, assim, dá melhor, você diz exemplos não genéricos, o exemplo específico de uma atividade que aconteceu e que a gente...?

4

Investigadora Que aconteceu, em concreto.

5

Participante 4 (P4) Um exemplo assim que eu acho maravilhoso, nas aulas virtuais foi maravilhoso, porque a gente viu exemplos de, na observação de sala de aula, de uma das coisas que a gente viu onde a interferência de pais, por exemplo, tanto do lado não muito positivo, a gente conseguiu perceber com as famílias onde nos deu oportunidade de uma maneira muito, obviamente, educada, bacana, de dizer, apontar para pais que estavam se comunicando em inglês com os filhos, mesmo no momento da aula. Então, na sala de aula, que a gente sabe que isso é uma coisa que... que desconstrói todo o esforço que a gente faz. Então, a gente está em sala de aula, aí você viu aquelas famílias que estão, não os pais, obviamente, que são americanos ou que não são brasileiros, que têm dificuldade, mas a gente via pais interferindo na aula, interferindo, mas não falando em português, mas falando em inglês com a criança. Mas a gente também viu coisas maravilhosas, onde o pai e a mãe se empolgavam e participavam das atividades, e aí a gente percebia quais são, ao observar a sala de aula, a gente aprendeu quais são atividades que criam, propiciam essa liga entre os pais, que a gente quer provocar essas vivências, que a gente quer provocar esses momentos, a gente quer ser aquela fagulha das coisas. Então, quais são as memórias musicais que trazem esses momentos? Quais são as brincadeiras que dão aquele clique e que fazem com que o pai ou a mãe se envolvam naquilo? Então, isso foi um momento, a observação no mundo virtual nos propiciou essa oportunidade de aprender também quais eram os momentos e quais eram as atividades que inspiravam as famílias de estar juntos. Então, esse é um exemplo de como a observação de aula enriquece também não só a proposta na relação professor-aluno/criança, mas também os pais e as crianças, quais são as atividades que as crianças levam da sala de aula para casa e que inspiram e que dão continuidade durante a semana desse trabalhinho, dessa sementinha que é plantada no sábado. Só para complementar, as coisas de cozinhar, por exemplo, as aulas de culinária foram um sucesso e continuaram sendo, e depois mesmo nas aulas presenciais, a gente percebeu isso quando a gente começou a fazer as aulas de culinária nas aulas virtuais, a observação de sala de aula trouxe a empolgação que a gente via das crianças e das famílias com isso, e isso acabou continuando nas aulas presenciais. Depois foram essas práticas das aulas, tanto das aulas de culinária que envolvem as famílias, mesmo que elas tragam prontas, com todas as dificuldades que a gente tem de alergia a isso, alergia a aquilo outro, mas essa brincadeira de fazer as coisas juntos. As aulas musicais também foram momentos que trouxeram bastante, os momentos musicais de vivência de música, de cantoria, também foram coisas que continuaram depois, que foram observadas em sala de aula e que depois foram mantidas nas aulas presenciais.

..A percepção so

..Intrinsecas

.. A OAs como u

..Melhorar práti

Investigadora E para você, qual seria a relação entre supervisão pedagógica e a observação de aulas, de acordo com a sua experiência?

Participante 4 (P4) É como eu falei, acho que a supervisão pedagógica faz parte de um planejamento e a observação de sala de aula é a ferramenta, então você tem a supervisão pedagógica, a observação de sala de aula que traz o elemento, o conteúdo, a informação para a supervisão pedagógica. Uma das supervisões pedagógicas não se resume a observação de sala de aula, a supervisão pedagógica tem um planejamento, tem as interações do gestor escolar com o professor direto, diretamente, tem as reuniões pedagógicas, os encontros pedagógicos, você tem vários elementos, várias fontes de informação para a tomada de decisão ou de observação e de avaliação deste planejamento. A observação de sala de aula é essencial, é fundamental, porque ela é a fonte direta dessa informação, mas ela não é a única. Então eu entendo a observação de sala de aula como uma ferramenta da supervisão pedagógica, essencial, mas não única.

O contexto da Sup

Investigadora E no contexto de PLH, de acordo com as suas experiências, como você pode partilhar o conceito do que seria desenvolvimento profissional docente? O que significa desenvolvimento profissional docente?

Participante 4 (P4) Eu não sou uma teórica, mas acho

..A temporalidade

..A temporalidade

..Esforços da orgar

..Fragilidades (S

importante... O meu entendimento é muito empírico, não tenho uma formação teórica, pedagógica, educacional, acho que é importante dizer isso. Mas dentro do contexto, vou até repetir a pergunta, qual seria o entendimento de um desenvolvimento profissional de um docente de PLH? A gente sabe que os docentes de PLH são de formações muito variadas, temos advogados, dentistas, então não necessariamente, aliás, a maior parte deles não são de formação pedagógica, não são formados em pedagogia, não são formados em... Então, acho que esse desenvolvimento profissional é muito importante porque existe muito... O arcabouço teórico do PLH já evoluiu muito, acho que não é mais válido dizer que o PLH é um campo novo. Não, é um campo novo, sim, claro, se você olhar historicamente falando, mas já existe muito... O arcabouço teórico já é muito grande, já existem muitas pesquisas, já existe muito conteúdo, então acho que faz parte do desenvolvimento profissional de quem abraçar, mesmo que temporariamente, porque essa é uma característica do docente de PLH, a gente sabe disso, não só na (...), mas todas as pesquisas de outras associações, seja de alemão, seja de chinês, seja de japonês, seja de outras línguas, é de que esse docente, muitas vezes, é uma coisa que ele abraça temporariamente, numa situação... Olha, porque mudou para um país, ou porque está num momento de adaptação de um país para o outro, ou porque naquele momento os filhos estão pequenos, aquilo faz parte da sua atividade comunitária de colocar. Mas mesmo que seja por pouco tempo, acho que é importante começar a ser oferecido para esses profissionais o mínimo básico, os fundamentos básicos do PLH. Não só por exemplos, mas também teoricamente mesmo. Acho que seria legal, às vezes eu ficava pensando nisso na(...), se eu tivesse que continuar com um pouco mais de tempo, aquilo que a gente oferecia para eles, olha, leia sobre esse assunto, tem vários assim, está aqui mais recursos, clique aqui e veja sobre o PLH, clique aqui e veja sobre esse vídeo, sobre isso. Eu acho que o ideal, numa organização como a (...), assim como a gente tem uma formação, informações que se dão para quando a pessoa chega, seria ideal ter realmente um mínimo da informação, o que é o PLH, quais são os princípios, onde se colocar. Eu pensei até naquelas oficinas educativas, aquelas oficinas que aconteceram, que foram feitas dentro do contexto daquele apoio do consulado de Chicago, tem muito material lá. Então acho que já existe muito material, acho que parte do desenvolvimento profissional do PLH deveria começar. Isso como docente, aquele que está direto ali, um básico, um mínimo sobre os princípios do que é o PLH e principalmente do que não é o PLH. Acho que a maior dificuldade que tem é a tendência de repetir coisas que você... Como você foi educado, ou como seus filhos foram educados no Brasil, ou como é uma educação básica, convencional. Então existe muito essa reprodução de experiências que são válidas em outros contextos, mas que não necessariamente contribuem para o objetivo do programa de PLH. Então acho que o desenvolvimento profissional passa primeiro pelo entendimento do que é o PLH e com exemplos concretos do que não é, do que não funciona e por quê. Porque às vezes a pessoa não compreende. Poxa vida, mas eu aprendi o bê-á-bá, por que não pode fazer, por que não pode botar um vídeo da galinha pintadinha? Por que não posso botar o... Não estou nem entrando, sem entrar, além de tudo, nas novas importantes contextualizações de preconceitos ou de coisas como o Dia do Índio, como essas coisas. Estou falando especificamente mesmo de ferramentas e de recursos do programa de PLH, onde pressupõe outros fundamentos que não necessariamente, outros recursos que não necessariamente os que se aprendeu em uma escola convencional. Mas um programa de PLH não é um programa que tem os mesmos parâmetros de alfabetização e desenvolvimento das competências formais.

Investigadora Muito obrigada. E em sua prática profissional, de acordo com a sua experiência como gestora da (...), em que momentos você observou que houve o desenvolvimento profissional docente?

..As oportunitad

..Esforços da or

..As oportunitad

Participante 4 (P4) Os encontros pedagógicos mensais são essenciais. Nesse momento foi um dos momentos onde mais essa troca acontecia. São os momentos de mais avanço, porque pelo exemplo havia a troca do que estava sendo feito. Primeiro, a oportunidade, porque a observação de aula é interessante, porque dá essa oportunidade de uma troca entre profissionais, do que aconteceu, do que não aconteceu, de como fazer melhor, no sentido de como ser mais efetivo no programa. Os encontros

..Esforços da orgai

pedagógicos, isso fica potencializado, porque, se bem conduzido, com uma agenda, com uma proposta, você tem a oportunidade da troca, das dificuldades, o que aconteceu, e de bons exemplos. Diz exemplos do que uma professora, um professor, atingiu com determinado recurso e propiciando a reflexão. Acho que os encontros, sendo bem realistas, porque isso é uma dificuldade, os docentes, os professores de PLH, num programa que se encontra uma vez por semana, isso, muitas vezes, é o seu trabalho voluntário ou é uma coisa que é uma atividade complementar a outras atividades. A gente também não pode querer e esperar de que esse profissional vai ser... O que que você vai ser? Vou ser professora de PLH. Normalmente são coisas que ocupam um espaço muito pequeno dentro da agenda. Ou já estão estudando, ou são au pair, ou estão fazendo mestrado, ou têm outras atividades. Então, o tempo para se dedicar, para haver uma dedicação, para um aprimoramento profissional, é uma expectativa que, infelizmente, não é real isso, não é realista esperar de que esses profissionais vão ter tempo para dedicar uma leitura sobre o assunto ou uma formação. Mas o fato é que esses encontros, então, são encontros que estão já dentro do ambiente, onde há essa troca, se bem conduzidos, eles foram os momentos onde mais aconteceram. A (...) sempre procurou propiciar a participação em congressos. Teve congressos de língua de herança. Então, sempre que possível, dentro dos recursos financeiros da (...), sempre foram propiciados isso. Quando o último congresso, eu me lembro que ele foi feito virtualmente, a (...) patrocinou para que todos os profissionais pudessem participar. Pouquíssimos deles se interessaram e participaram disso. E, no fim, a gente depois até fez uma entrevista e realmente muitos desses assuntos que chegam nesses congressos, você tem uma agenda que talvez 10%, 20% dela é dedicada ao professor. Ela é muito dedicada ao gestor. São desafios para o gestor ou recursos, mas, de fato, para a realidade de quem está lá direto em sala de aula, muitos desses encontros, desses congressos, dessas conferências, elas acabam trazendo pouco conteúdo, um conteúdo que reflita a realidade do professor. Então, eu acho que da minha experiência desses anos que eu tive na frente da (...), o que realmente acabou contribuindo para o desenvolvimento profissional foram os encontros orientados, os encontros conduzidos, que propiciaram a troca, a reflexão, a troca de experiências e a reflexão mais orientada, embasada dessas experiências.

..Fragilidades (SP)

..As oportuni

..As oportuni

..Esforços da

..As oportuni

Investigadora De alguma forma, teve uma observação prática desse desenvolvimento. Então, as trocas aconteceram e, a partir dessas trocas, em termos concretos, houve alguma observação de que houve uma mudança, houve uma melhoria?

..A necessidade de

Participante 4 (P4) Normalmente, não. Nunca houve nenhuma avaliação formal desse desenvolvimento, uma avaliação de se houve uma... medir como estava antes e como estava depois. Cientificamente, objetivamente, nunca houve, não. Existia uma coisa assim, houve observação na prática que houve uma resposta e depoimentos desse profissional de estar se sentindo mais seguro, de estar se sentindo mais feliz, mais recompensado, de dizer, nossa, agora eu consegui fazer, nossa, agora eu tive um retorno da família, tive um retorno da criança. Houve mais depoimentos nesse sentido, mas, formalmente, nunca houve nenhum acompanhamento, uma avaliação desses encontros ou esses investimentos no desenvolvimento profissional. Existe uma prática de fazer uma pesquisa de final de semestre, assim como a gente faz uma pesquisa com as famílias. Houve, em algum momento, um ou dois semestres onde a gente fez uma pesquisa com o professor, uma avaliação do semestre como um todo. E ali eu acho que tem alguma informação, talvez alguma coisa estruturada, mensurável, se houve esse retorno positivo ou não positivo desses encontros. Mas, individualmente, esse professor, essa professora, teve esse retorno e depois isso aconteceu. Não mensurava nada.

Investigadora Empiricamente, em termos da prática?

..As oportunidades

Participante 4 (P4) Na prática, sim. A gente tinha essa avaliação e por isso que a minha opinião é essa, de que esses encontros foram muito mais enriquecedores e efetivos no desenvolvimento profissional do que, olha, do que uma

..As oportunidades

indicação de leitura. Isso, os grupos do WhatsApp com indicação de leitura ou indicação de materiais, também passaram a funcionar um pouco, mas também não é nada mensurável, porque você manda para 10, 2 lêem e depois comentam, ah, que bacana, que legal, mas não necessariamente é uma coisa formal e que você coloca. Os encontros com trocas e o convite para que os professores trouxessem sua experiência, olha como é que você fez, então, convidar o grupo a participar e ter um protagonismo e se sentir responsável no sentido de vou compartilhar essa minha experiência para que os meus colegas também possam usufrir disso. Então, a gente teve essa experiência. Tem problema falar nomes de professores? Eles não vão ver. Isso, então. A gente teve muito isso com... Gente, esqueci o nome. Bom, mas o (...). O (...) várias vezes trouxe coisas que ele estava fazendo com a turma dele. A (...) com algumas coisas interessantes. Esqueci o nome da professora. Gente, aquela de óculos, que tem um problema com a sacola do Brasil, que ela trazia aqueles exemplos da sacola, que ela fazia o livro da semana e a criança ia voltar... Gente, coisa... Lembro o nome dos filhos, a mãe da (...), a mãe do (...), a (...), (...). O programa da sacola Brasil, da (...), aquele programa maravilhoso que ela trouxe, e ela mostrou o que ela fazia. Então, esses momentos são momentos que eu acho que são mais ricos no desenvolvimento profissional. Numa realidade, eu imagino que talvez um programa maior, mais estruturado, com mais recursos, pode ser... Você vai ter uma professora seis dias da semana onde você possa investir mais, mas na realidade da (...), essa é a minha resposta.

Investigadora E como que você, de acordo com a sua experiência, percebe, observa esse vínculo entre observação de aulas e o desenvolvimento do docente? Desenvolvimento profissional.

..Melhorar práticas

Participante 4 (P4) Isso. Como você falou, como a observação de sala de aula tem que ser planejada e tem que ser pensada e tem que ser consensuada e construída com esse docente, com esse professor que você estiver chamando, claro que a sua parte, um dos elementos que pode e deve ser observado principalmente quando ele é um professor novo, quando ele é um professor novo que está... Ou então... Quer dizer, tem a outra ponta também, aquele que está muito tempo fazendo a mesma coisa. Mas, enfim, essa habilidade, a observação do domínio do conteúdo, do domínio na prática, do domínio da sala de aula, do domínio das coisas, é um ponto a ser observado. E se você... A observação de sala de aula dá essa oportunidade para você depois discutir com o professor e com o gestor escolar qual o recurso que ele precisa mais, se ele está precisando de um... Se é uma necessidade dele compreender melhor os fundamentos do PLH ou se é porque o conteúdo... A gente já teve isso, um exemplo, por exemplo, quando estava trabalhando o carnaval. É um pouco, não exatamente o desenvolvimento profissional, mas é o entendimento das limitações também culturais. Existiu uma professora que disse assim, eu nunca brinquei carnaval. Carnaval era uma coisa que não existia na minha família. Eu nunca participei. Eu nunca vivenciei carnaval. Como é que vocês querem que eu traga uma proposta de carnaval para a minha sala de aula, se é uma coisa que eu nunca vivenciei. Eu não tenho a menor ideia do que vocês estão falando. E isso foi uma experiência muito interessante, porque ela compartilhou isso no grupo dos professores. E aí uma das outras professoras trouxe para ela toda uma... Porque nessa professora, carnaval era o Axé na Bahia, bebida, mulher pelada, enfim, ela tinha uma resistência ao conceito, ao pré-conceito, à imagem que ela tinha de carnaval. E ela compartilhou isso em um grupo. E aí uma das outras professoras disse, posso conversar com o consensuado, com a diretora, etc. Elas fizeram uma troca e ela trouxe todo o material e toda uma informação, compartilhou toda a experiência dela e também com conteúdos sobre os bonecos de Olinda, sobre o carnaval, sobre o conteúdo. E ela ficou maravilhada com aquilo e fez uma aula sensacional, fez uma proposta, não só uma aula, foram várias aulas sobre isso, inclusive com a elaboração, cada criança fez o seu boneco de Olinda com caixas de papelão em sala de aula, foi maravilhoso. Mas isso tudo começou porque, num primeiro momento, numa observação de sala de aula, foi visto o quanto a proposta dela estava muito sem pé em cabeça e o quanto ela estava desconfortável com aquele assunto. Como ela não estava, ela não estava confortável, ela não estava dominando e ela estava com uma proposta muito sem sentido. E isso apareceu na observação de sala de aula e foi complementado com aquilo que a gente acabou de

..A OAs como u

..As oportunida

conversar, de como a troca entre os professores, como a troca no grupo, foi o que propiciou o desenvolvimento dela como pessoa, porque ela depois trouxe isso numa reflexão, depois agradeceu, o quanto que ela tinha aprendido e como isso tudo começou com a observação de sala de aula complementada com a troca num grupo e depois...

Investigadora Pensando na experiência, novamente, sobre os modelos que você já mencionou de observação de aulas, qual deles você percebe como tendo funcionado de forma mais apropriada, de acordo com os objetivos traçados, o modelo em si, o seu desenvolvimento, o seu planejamento, em termos gerais de processo, que modelo você acredita tenha sido mais favorável ao desenvolvimento profissional docente?

Participante 4 (P4) Trabalhar com um grupo de dois anos até 13, 14, 15 anos, é muito difícil você dizer, porque eu acho que cada momento tem momentos diferentes. O que funciona para uma faixa etária muito pequeninha, como da turma (...), não necessariamente é o que vai para uma turma já de 13, 14 anos, até um pouquinho menos. De um modo geral, vou colocar, eu acho que tudo que envolve coisas muito concretas, baseado em projetos, você ter uma proposta baseada num projeto, uma coisa muito concreta, isso, aliás, foi uma experiência que a gente depois até aprende muito com você em relação a isso. Vamos fazer um vídeo, vamos construir uma história em quadrinhos, são coisas muito concretas. Eu acho que esse é um modelo que parece muito efetivo e que teve muitos bons resultados quando a criança se envolve em projetos, quando ela desenvolve, o aprendizado é baseado em coisas concretas, em projetos concretos. Vamos fazer uma pesquisa sobre um assunto. E quando ela se torna protagonista disso, quando ela desenvolve uma coisa e traz para ela apresentar em sala de aula, traz ela para compartilhar, onde ela não é simplesmente passivamente recebendo, mas onde ela está colocando. Então, acho que, assim, muito basicamente, ou seja, o PBL é um bom modelo, o Project Based Learning é o modelo onde a gente acha que teve melhores resultados. Mas isso dependendo da criança fazer uma coisa. Quando ela é mais nova, já existem outras ferramentas. Mas eu diria assim, dos modelos, eu acho que esse é um modelo que trouxe ao longo desses semestres as turmas que terminaram mais engajadas, mais colocadas, foram as que trouxeram melhores resultados. Há propostas de leituras compartilhadas, também, muito interessantes. Então, escolher um único livro de projeto da (...), que a gente estava falando, que é aquele livro, o livro da semana, o livro que eles vão colocar, trouxe ótimos resultados. E o quadro de leitura, que é aquela proposta do projeto (...), trazer o quadro de leitura também é uma coisa muito, é um modelo muito interessante, mas que é complementar a sala de aula. É isso.

Investigadora Em relação ao desenvolvimento profissional docente, a observação de aulas e o desenvolvimento profissional docente, que modelo você observou em relação ao professor? Modelo de observação de aulas. Então, você teve a experiência com alguns contextos, alguns modelos de observação de aulas, por exemplo, quando era presencial, em ambiente físico, era de uma forma, quando foi para as aulas online, mudou, esse modelo de observação de aulas mudou, e em termos de, para o desenvolvimento profissional do professor, qual modelo você observou que teve um impacto maior?

Participante 4 (P4) Eu não tenho como comparar, porque, na verdade, o que aconteceu, as observações em sala de aula eram pontuais, como eu coloquei, muito disparadas, provocadas por uma necessidade específica. Depois, no mundo virtual, no modelo virtual, elas se tornaram estruturadas e contínuas, e na volta às aulas presenciais eu já não estava mais como (...), então eu não acompanhei para poder comparar. Então, eu acho que essa comparação, claro que elas sendo estruturadas e intencionais, são muito mais efetivas do que como estava acontecendo antes, de formas provocadas e pontuais. Mas eu não tenho essa terceira parte para poder comparar, para dizer que ela é melhor ou não. Então, não tem como responder. Eu posso responder que elas sendo intencionais, planejadas, definitivamente elas foram mais efetivas e um melhor modelo do que quando elas estavam acontecendo de maneiras pontuais, esporádicas.

Facilitadores da
..Extrínsecas

Investigadora Em termos de algum resultado prático, você já mencionou exemplos em relação às aulas online, resultado prático, também já trabalhamos disso. Vou passar agora para um pouquinho das dificuldades vivenciadas com a prática de observação de aulas. Que dificuldades você observou?

Participante 4 (P4)

Essa primeira dificuldade, por terem começado nas aulas virtuais, a primeira dificuldade foi o estranhamento, porque não existia essa prática. Então, os professores não estavam... Houve uma resistência, não de todos, mas pontualmente houve resistência. Teve professor que não se sentiu confortável e questionou por que isso tinha que acontecer. O que ia ser feito com isso? Por que tinha que acontecer? Se sentiu invadido no seu espaço e não houve uma compreensão, mesmo que explicada, mesmo que a observação não é do professor, a observação é da aula, é uma questão de melhoria. Então, o ambiente todo está sendo observado. Eu acho que, neste primeiro momento, houve essa dificuldade, porque eram muitos elementos que a gente estava observando. Então, menos a preocupação, não era só uma preocupação pedagógica, então, tem que contextualizar. A gente estava observando o uso da ferramenta, a gente estava observando a etiqueta, na sala de aula, a gente estava observando a etiqueta dos pais naquele ambiente virtual. A gente estava observando a reação das crianças, o quanto elas estavam... Então, eram muitos elementos para serem observados. Então, o conteúdo em si, a própria habilidade do professor, nem todo mundo conseguia. Então, no primeiro momento, a maior dificuldade foi a necessidade de... Como a gente estava falando, o ideal das observações de sala de aula é você escolher dois, três elementos que você vai estar consensuado. Mas, naquele momento, a necessidade era de tudo. A gente tinha que observar tudo. Na hora que entra, que desliga, se o microfone estava aberto, se o microfone estava fechado, se a família estava passando, se a criança estava ouvindo, se ela estava conseguindo acompanhar, quanto tempo, se aquela aula de duas horas é muito tempo, uma hora e meia é pouco, uma hora é pouco. Então, acho que a primeira dificuldade foi uma dificuldade mesmo da amplitude de elementos, de variáveis a serem observadas. E não necessariamente todas, boa parte delas, talvez a maioria delas, não eram exatamente relacionadas ao conteúdo ou à prática pedagógica que estava sendo colocada. Passado esse momento, onde isso mais ou menos foi dominado ou foi administrado, a resistência dos professores, a resistência de algumas famílias também, porque a gente tinha que pedir autorização para poder observar, você tem que gravar. Então, para gravar, a gente tinha que ter autorização dos pais. E alguns pais não quiseram participar, e isso continuou no semestre seguinte. Pais que naquele dia de aula, inclusive, não participavam, eles ligavam a câmera porque não queriam que o filho fosse gravado. Então, houve também dificuldades nesse sentido. Repetindo aqui, então, a quantidade de elementos. Depois, a maior dificuldade foi, que foi logo depois colocada, o que é que estamos observando do ponto de vista pedagógico. Então, padronizar entre os observadores, porque não é um só observador. Então, eu observava de uma maneira, eu observava a A(...) outra, a (...) outra. Então, padronizar, vamos seguir todos nós o mesmo, vamos padronizar o que a gente está observando, o que a gente está colocando. E, por último, acho que o mais difícil de todos, eu acho que não foi colocado, eu acho que é a devolutiva, o desafio da devolutiva para os professores. Porque, por mais que esteja consensuado e por mais que se diga aqui essa observação do ambiente da aula ou observação, essa resistência ou esse medo de estar sendo julgado, esse medo de ter uma crítica ao seu trabalho. Puxa vida, a gente já se esforça tanto e ainda vem alguém aqui para dizer que o que eu estou fazendo não é bom. Então, o maior desafio na devolutiva, o que culmina na devolutiva é criar este ambiente seguro, criar esse entendimento de que a observação de sala de aula é uma ferramenta essencial e construída e necessária para o trabalho. Quer dizer, na verdade é uma coisa que... Eu faço um pouco o paralelo quando eu trabalhava em outras organizações, que eu tinha que fazer avaliação de funcionários. Só consegui funcionar a avaliação quando ela passou a fazer parte do direito do funcionário. Então, quando o professor entender que a observação de sala de aula é bom para ele, é necessário para ele, faz parte do desenvolvimento profissional e que vai melhorar a prática dele, que vai dar mais segurança para ele trabalhar, tendo alguém que venha, que observe e que construa com ele e que faça essa parceria com ele. Então, isso normalmente, por todo o contexto, de ter sido uma coisa nova, uma coisa que a gente não teve tempo de

..A necess

..Fragilidar

..A tempor

..Os sen

..As der

..O feedback tor

..Recurso da fee

trabalhar com os professores. Então, no momento, o mundo virtual era novo, a observação era coisa nova, estar com as famílias observando era uma coisa nova, porque antes eles não estavam com os pais, porque eles não estavam sendo só observados, também tinha pai e mãe olhando o que estava acontecendo. Isso culminou na devolutiva, então, essa sensação de que não houve um ambiente 100% franco, seguro, de confiança para dar essa devolutiva. Então, acho que isso, em certa parte, houve um constrangimento, um constrangimento, inclusive, dos observadores, que ainda existe uma dificuldade por parte dos observadores de se sentirem seguros e confiantes na relação com os professores, para trocar com eles o que foi observado. Então, acho que essa foi a maior dificuldade.

Investigadora E você falou da gravação das aulas. As aulas eram observadas durante o processo de gravação ou os observadores observavam as aulas em outro momento?

Facilitadores
...A necessida
...A existência

Participante 4 (P4) Elas eram observadas em sala de aula, mas sendo gravadas, idealmente. Mas teve, como era um volume muito grande de aulas, elas eram gravadas e observadas posteriormente. Então, não necessariamente o observador estava lá em sala de aula. No primeiro momento, elas eram gravadas pelo próprio professor, disponibilizadas e depois observadas por esse grupo. Num outro semestre, houve oportunidade, em algum momento, de fazer algumas observações simultâneas. O observador está em sala de aula, desligar. Mas o que funcionou melhor na minha observação é quando foi feita a gravação e depois disponibilizada. Por quê? Porque isso também tirava um pouco dessa pressão e desse desconforto do professor de ter um outro elemento, e dos próprios alunos também, de ter um outro elemento ali observando. Mas foram feitos os dois modelos, mas a maior parte do tempo, até pelo volume, porque você tinha três, quatro observadores para dez aulas, então você não tinha como observar. Então, muitas vezes estava observando uma aula e a outra estava sendo gravada e observada posteriormente.

Investigadora E a devolutiva era feita pelos observadores ou por gestor?

...O feedback top-d
...O feedback top-d

Participante 4 (P4) Não lembro exatamente, acho que teve as duas situações, mas eu acho que a maior parte foi feita pelo gestor. Na verdade, foi criado um documento onde as observações eram colocadas e disponibilizadas para que os professores que quisessem teriam acesso a essa observação do que foi colocado. Mas se na observação aparecesse alguma coisa que fosse necessária, uma devolutiva mais pessoal, mais pontual, aí era feita pelo gestor. Então, o domínio da ferramenta do Zoom não estava funcionando, então houve inclusive propostas de treinamento, propostas de melhorias do domínio, tinha professora que entrava atrasada porque ela não estava conseguindo ligar o Zoom. Então, houve uma intervenção, bota as aspas quando eu colocar aqui, intervenção, no sentido de, olha, você precisa chegar 15 minutos antes, se preparar, deixar sua aula colocada. Olha, as crianças, o uso da ferramenta de deixar no mudo. Então, se houvesse necessidade de uma coisa bem mais pontual em relação ao uso de um vídeo, de uma coisa inadequada, aí sim era dado pelo gestor. Então, houve situação de observação de professora impaciente com o aluno, ou no tratamento que o aluno estava colocando. Então, isso era necessário, mas se fosse uma observação sem nenhuma intercorrência fosse necessário, o material estava disposto para o professor ir lá, ler e, eventualmente, questionar e procurar o gestor.

Investigadora Última pergunta.

Participante 4 (P4) Que a minha memória não falha, tá?

Investigadora E para você, o que facilitou a prática de observação de aulas? Que ações ou que passos foram facilitadores da prática de observação de aulas?

<p>..Extrínsecas</p> <p>..Melhorar prático</p>	<p>Participante 4 (P4)</p> <p>Eu acho que, assim, tudo é desafio, mas tudo é oportunidade. Eu acho que se a gente não tivesse sido obrigado ou empurrado e escolhido o caminho das aulas virtuais, eu acho que a prática da observação em sala de aula talvez teria continuado sendo adiada ou postergada. Então, eu acho que o fato das aulas serem virtuais e poder gravar e observar mais de uma aula ao mesmo tempo, eu acho que isso foi um facilitador. Então, ele abriu a porta para a realidade das salas de aula, mesmo que não seja a sala de aulas presenciais, mas isso jogou luz ao mesmo tempo para ver como os professores, como as professoras, como a dinâmica das falas de aula. Isso não teria sido possível se não fosse virtual, porque era impossível, com 10, 12 turmas, mesmo que tivesse um diretor escolar, mesmo que ele escolhesse um sábado, depois ele ia levar o semestre inteiro para observar. Então, isso foi um facilitador e um provocador, deste momento, dessa reflexão sobre a necessidade da observação de sala de aula e propiciou essa discussão sobre quais são os elementos, quais são os momentos que a gente vai colocar. Então, eu costumo pensar que é um proto, foi uma proto prática da observação de sala de aula. Eu acho que ela não estava pronta, eu acho que ela não ficou 100% elaborada, sofisticada, porque ela estava momentaneamente, mas eu acho que o que facilitou foi que aquele momento de mudança, aquele momento em que tudo era novo, ele propiciou essa, mesmo que com dificuldades de resistência de alguns professores, de algumas famílias, houve esse entendimento de, poxa, agora é a hora de a gente estar, a gente também tem, não vou ficar só com o ônus das dificuldades da sala de aula, mas vamos tirar o melhor disso, também aproveitar essa oportunidade para experimentar novas práticas. Então, acho que a coisa boa foi a gente abraçar o desafio, não só fazer o que era possível, mas também tentar fazer o melhor daquela situação. Então, acho que o que facilitou foi o momento, as ferramentas, os recursos tecnológicos, todo mundo meio que aprendendo ainda, o poder gravar e poder fazer. O engajamento de outras pessoas, então, trazer outros olhares, trazer outras pessoas também para olhar, para se envolver, acho que isso foi o facilitador, acho que foi o que mais facilitou isso, foi o momento e o recurso tecnológico de você poder gravar e poder observar e voltar lá e dividir, será que eu estou a minha avaliação? Você poder compartilhar com outra pessoa, poder ir lá olhar também.</p>
<p>..A OAs como u</p> <p>..O contexto de</p>	<p>Investigadora Muito obrigada, (...). As perguntas terminaram. Agradeço, eu vou fazer a transcrição, se houver alguma dúvida com relação a alguma resposta, aí eu escrevo um e-mail fazendo essa pergunta para ficar mais fácil e flexível para você poder responder. Eu vou finalizar aqui, fechar a gravação.</p>

como que você pode compartilhar, como era a rotina? Então você vai se reportar a esse momento. Como era a rotina como docente de PLH?

Participante 5 (P5) Na minha experiência no treinamento, eu lembro que eu fiquei extremamente nervosa, tensa, ansiosa. Não consegui dormir na noite anterior porque eu tinha muito medo de dar aula para criança. Porque é diferente. O adulto, você vai lá, você conversa, o adulto vai te responder. Primeira coisa foi essa, e agora? Como é que faz para dar aula para criança? Número dois, e se eles não entenderem o que eu estou falando? Então eu tinha todos esses medos quando eu comecei. Mas no final, nesse treinamento lá, deu tudo certo. A gente vê que as crianças são super espertas, que elas são dinâmicas. Gostei muito. Chegando na (...), eu não tive muito tempo de preparação. Foi uma coisa em cima da hora. Eles precisavam de um professor, então eu meio que caí de parafusos na turma. E aí a realidade é, eu tive que testar várias coisas. Eu não sabia direito o que eu estava fazendo. Será que eles vão entender o que eu estou falando? Português? Será que eles gostam de quê? Será que eles querem aprender português? Será que eles estão interessados na aula? Então eu tive que ir testando várias coisas. E uma coisa que funcionou muito bem foi que eu não usei inglês nenhum minuto e eu deixei eles pensarem que eu não sabia inglês. Então acho que isso que foi o mais legal. Eles tinham que se virar nos 30 para se comunicar comigo. E eu acho que estou fugindo da resposta. O que você quer? Ah, me volta.

Investigadora Foi até bom porque o período de análise é de janeiro. Esqueci de falar sobre isso. É de janeiro de 2020 a junho de 2022. Então é pensar no momento em que houve essa observação de aulas, em qualquer momento, e partilhar como era a rotina.

Participante 5 (P5) Então a primeira experiência foi assim, foi meio sem nada. Depois que eu já tinha entendido melhor o que era, como que funcionava, comecei a me informar, e já virou uma outra história. Mas 2020, será que eu dei aula em 2020, Cláudia?

Investigadora Em 2020, online. Quando começou a pandemia, a escola...

Participante 5 (P5) Ah, eu acho que eu dei o último semestre anterior ao virar online, eu acho que eu dei aula. No último semestre. Eu não sei, a gente tem que verificar a data. Mas o último semestre antes da pandemia, eu dei aula presencial.

Investigadora Deu aula presencial. E durante a pandemia?

Participante 5 (P5) Aí eu dei um ou dois semestres, na verdade, online.

Investigadora Foram dois semestres online? Então, dois semestres.

Participante 5 (P5) Eu vou verificar essas datas direitinho. Mas eu dei duas turmas online, e antes da pandemia, logo antes... Porque eu lembro que eu tenho a foto, que eu tirei uma foto logo depois, fechou tudo, e a gente não foi mais para a (...). Então, na observação das aulas, nesse sentido da rotina. Agora eu estou tentando lembrar, você foi a minha coordenadora em qual semestre, Cláudia?

Investigadora No primeiro de 2020.

Participante 5 (P5) Então foi esse que foi o último, não foi? O online presencial.

Investigadora Foi, ele começou presencial, e abril, se não me engano, foi... Houve essa transição.

Participante 5 (P5) Mas você lembra de qual turma que era? Quando você era diretora, eu dava aula para (...). Isso, que tinha... Isso mesmo, lembrei. Tá, para a turma (...). Então, a rotina era... Tinha uma coordenadora maravilhosa. Que dava muito apoio. Então, os professores, eu inclusive, a gente tinha que ter um planejamento para o semestre. E a gente, toda semana, que as aulas eram semanais, a gente fazia o plano de aula para aquela semana. E enviava para a coordenadora para ter a aprovação, o ok, às vezes vinha com alguma sugestão, acho legal acrescentar isso, ou que tal esse livro, essa música, ou esse vídeo. E aprovado, a gente colocava em ação no sábado de manhã. E tinha esse contato com as famílias, que a gente sempre... O professor se comunica com as famílias por e-mail para, às vezes, pedir algum material, ou dar algum recado, ou reforçar. A gente se encontra no sábado, por favor, traga isso, ou a gente vai abordar tal tema. Então, era esse contato com a coordenação, com as famílias. E no sábado de manhã, chegando para colocar o plano em ação. Uma coisa que eu fazia era... Eu tinha... que os alunos, apesar de a gente morar nos Estados Unidos, a gente tinha um pouquinho de problema com a pontualidade. Não eram todos que chegavam na hora certa, isso atrapalhava bastante. Não queria começar a aula antes de todos os alunos chegarem. Então, surgiu a ideia de criar umas ilhas. Eu deixava umas revistinhas da turma da Mônica, numa mesa. Numa outra mesa, eu deixava um quebra-cabeça com o mapa do Brasil, ou um outro joguinho. Então, as crianças que iam chegando... E também deixava a lista de presença, para eles escreverem o nome, que já era uma forma de praticar o português. Escrever, apesar de nome não ser um idioma, mas eles tinham que escrever. Então, eles chegavam, colocavam o nome e escolhiam. Quer criar uma revistinha ou quer brincar com o mapa, até todos chegarem e a gente começar a aula. Isso era... E na aula, eu sempre buscava ter um equilíbrio de algo dinâmico, com brincadeira. Um cuidado de não ter uma aula... Por exemplo, um vídeo que não fosse longo. O vídeo era curtinho, um minuto, dois, cinco no máximo. Se eu usasse um livro, não seria aula inteira com esse livro. Então, tinha um momento de leitura, um momento de brincadeira, um momento de interação entre eles. A gente tinha um intervalo também. Então, era mais ou menos isso. Lição de casa era... Eu oferecia, mas eu não exigia, por não ser um modelo tradicional de escola. As crianças têm muitas atividades, alguns pais são a favor, outros não. Então, eu dava como sugestão de lição de casa. Quem quiser fazer, ótimo. Quem não quiser, tudo bem, não tem problema. Porque não tem nota também, né? Então, era isso.

Investigadora E nesse momento, só mais uma pergunta antes de partirmos especificamente para a parte de observações de aula. Então, você participou no primeiro semestre de 2020, começando presencialmente, depois foi para as aulas online. E também participou no segundo semestre de 2020? De setembro a dezembro?

Participante 5 (P5) Eu pulei, porque foi quando o Benjamin nasceu. Eu fiquei dois semestres afastada, depois eu voltei e dei mais um semestre online. Que deve ter sido 2021?

Investigadora 2021.

Participante 5 (P5) Eu posso verificar as datas e olhar para você, mas eu dei mais um semestre depois.

Investigadora E nesse momento, nessa sua experiência como professor de PLH, como que eram as interações, as relações profissionais vivenciadas na escola? Na organização, em sua rotina como professor, como docente?

Participante 5 (P5) Bom, na (...), eu não sei como são as outras instituições, mas na (...) a gente se sente muito acolhida. Sei que parece clichê, piegas ficar falando família, família, mas a (...) realmente tem essa questão do acolhimento. Talvez

..A temporalidade
O contexto da S

..Esforços da or
..Fragilidades (E)

..O contexto de co

porque todo mundo é expatriado, às vezes a pessoa chegou, não pode seguir a carreira. Então tinha muito isso, de chegar em um ambiente que você se sente muito à vontade, nem parece que você está trabalhando. Você chega, abraça um, beija outro. Tudo bem que a pandemia mudou um pouco isso daí. Então, em primeiro lugar, é aquele ambiente que você se sente em casa, à vontade, não formal, bem informal, mas ao mesmo tempo, todo mundo levando a sério o seu trabalho. E na relação com as pessoas, o professor tinha, o que eu sentia falta, é que a gente não tinha muito contato com os outros professores, era muito restrito. Nos dias de treinamento, a gente estava, todo mundo chega, faz o treinamento, tem um intervalo muito curtinho, que mal dá tempo de você conversar profundamente com outras pessoas, e acabou todo mundo vai embora. Então, isso aí que eu achava um pouco triste, que eu queria ter contato com os outros professores e era muito restrito. Mas o contato com o coordenador, o diretor escolar, era muito próximo, diário, no WhatsApp, no telefone, presencialmente, trocando e-mail. Então, era uma relação muito próxima e de cooperação muito grande. Me ajuda aqui, preciso disso, não consegui entregar, não sei o que eu faço, sempre tinha muito apoio nessa parte, o que deixava a gente, mesmo quem não tinha muita experiência, mais confortável, mais seguro para dar aula.

Investigadora Quando você fala que não havia muito contato com os professores, não havia trocas em diferentes meios, como que você pode descrever um pouquinho essa parte?

Participante 5 (P5) Eu sentia muita falta disso, porque a gente tem um grupo de WhatsApp, a gente se encontrava todos os sábados, mas não tinha, eu pelo menos não sentia, tinha um ou outro professor que te acaba ficando mais próximo e aí você tenta, vamos tomar um café, vamos almoçar, mas não tinha aquele ambiente que poderia ser chamado de sala de professores, que todo mundo senta e bate papo e troca experiências. A gente tentava fazer isso nos treinamentos, mas eu sempre sentia que era muito curto o tempo, não dava para aprofundar. Você via às vezes uma professora super interessante, vou dar um exemplo aqui, a (...) do (...), eu sempre quis conversar com ela, nunca consegui, não dava, porque aí ela chega e já vai embora, não dá tempo. E aí você vê, às vezes houve um outro professor que chegou, que você quer saber mais, como é que você fez na sua turma, ou saber a história daquele professor, que eu acho que ajuda você se aproximar. Então, isso é o que eu achava, mas eu entendo que era dificuldade de limitação de tempo, uma que os espaços são alugados, você paga por hora, então a gente não pode ficar lá batendo papo, tem a hora de fechar e ir embora, tem que pagar. Então, isso é o que eu achava chato. Um dia, quem sabe, se a (...) tiver uma sede própria, a gente vai poder conversar mais, aprofundar mais.

..Fragilidades (SP)

Investigadora E esses encontros, eles tinham que frequência? Então, você falou do treinamento, falou de encontros, reuniões, qual a frequência das reuniões?

..Esforços da orga

Participante 5 (P5) Reuniões, se não me engano, uma por mês, isso? É uma reunião por mês, o treinamento, aí, calma, eu já esqueci quantos que eram, um por semestre, né? Um treinamento por semestre e uma reunião por mês. Que eram muito ricos, muito importantes, mas eu sempre saía com aquele gostinho de quero mais, queria ter mais tempo.

Investigadora Ok, então vamos lá. E sobre, continuando nas suas práticas, como docente de PLH, se você puder dar exemplos do apoio que você recebia, então você pode especificar momentos, pode lembrar momentos distintos, apoios distintos, que tipo de apoio você tinha?

..Extrínsecas

Participante 5 (P5) Um que era, assim, fundamental era em relação ao material, né? Porque para a gente que está fora do Brasil, é muito difícil ter acesso a material autêntico, né? Livros ou brinquedos ou algum objeto. E na (...) a gente sempre teve esse apoio, né? Porque a (...) tem um acervo muito bom, né? Muito rico de tanto de livro, revistinha, de brinquedos, jogos, ou por exemplo, uma peteca, às vezes você precisa de uma

..Extrínsecas

..O contexto de

peteca. Sempre ou a (...) tinha ou alguém da equipe tinha particular e emprestava para a gente. Então isso eu acho fantástico, porque na aula de, qualquer aula na verdade, né? Mas você está lidando com criança, com língua de herança, é muito importante, né? Você ter alguma coisa aí em mãos, né? Você vai falar da peteca, você tem que ter a peteca, você tem que jogar, você precisa da revistinha da Mônica, você precisa de um quebra-cabeças. Então esse apoio eu achava, assim, incrível, riquíssimo. Então sempre tinha alguém para ajudar. Preciso de uma bandeira do Brasil. Alguém tem. Preciso de um barbante para fabricar alguma coisa. Alguém tinha um barbante. Isso era fantástico. E outros apoios na questão de troca de sugestão mesmo. Ai, estou procurando, quero falar da Tarsila do Amaral, mas estou sem saber. Alguém, ou o coordenador, ou algum outro professor no grupo de WhatsApp, sempre alguém dava uma sugestão também. Olha, eu conheço esse vídeo, eu acho que é legal usar isso. Então, isso é uma das coisas mais legais.

Investigadora E um pouquinho agora, eu vou falar, vou trazer palavras, assim, que talvez, ah, mas isso eu não sei o conceito, mas é o que você entende sem, não precisa ter conhecimento teórico, nada disso, é conforme a sua experiência, tudo é fundamentado em suas experiências. Para você, na sua prática como docente, o que significa supervisão pedagógica?

O contexto da Sup

Participante 5 (P5) Interessante. Supervisão pedagógica. Bom, eu vejo como você tem um grupo de professores e dentro de uma instituição. Eles não podem estar soltos, cada um fazendo o que quiser. Então, você precisa de uma supervisão, uma coordenação, para que essas pessoas fiquem, como o próprio nome diz, coordenadas, fiquem na mesma linha, trabalhem juntas no mesmo caminho. Eu vejo dessa forma e entendo que supervisão não é você vigiar, mas assim, você orientar, você, quando a pessoa está saindo daquela rota, você dá um toque, olha, acho que não é por aí, mas desse jeito. Ou quando a pessoa precisa de um apoio, seja no plano de aula, seja com material, ou qualquer apoio relacionado ao trabalho. Então, tem essa supervisão para estar ali, tentando deixar esse grupo trabalhar em harmonia e não sair da rota do que é o que a instituição preza, e tenta passar para os alunos. Vejo dessa forma.

Investigadora Muito bem, obrigada. E agora, vamos para a parte um pouquinho mais orientada, para a observação de aulas. Em sua prática pedagógica, como professor de PLH, como você pode descrever, então você vai agora se reportar a observação de aulas, como você pode descrever a observação de aulas em sua prática?

Participante 5 (P5) Desculpa, não entendi. Descrever o ato de observar ou o...

Investigadora Como que a observação de aulas, ela se desenvolvia? Como que ela aconteceu em relação à sua prática, como professor?

Participante 5 (P5) A minha observação em outras aulas ou alguém observando a minha aula?

Investigadora Alguém observando a sua aula.

Participante 5 (P5) Ah, tá. Olha, esse eu acho que foi muito pouco. Não sei se tem... Eu acho que foi quase... Não sei se eu estou sendo injusta, mas estou tentando lembrar aqui, mas eu acho que eu não tive muito essa... Alguém de fora, de fora sim, que não fosse eu lá observando a minha aula. Os planos de aula sempre acompanhados, mas alguém lá na sala observando? Não sei, não tive, Cláudia. Acho que... Meu Deus, essa pergunta me pegou.

Investigadora Deixa eu pensar assim. A observação de aulas, não precisa ter alguém presente para a observação de aulas acontecer. De alguma forma, a sua aula, ela foi observada em outro momento ou você teve algum feedback?

Participante 5 (P5) Ah, tá. Ok. É porque eu acho que essa observação formal de alguém estar lá dentro da sala, eu não tive. Talvez um outro minutinho, mas não alguém lá observando oficialmente a minha aula. Mas eu tive projetos ou algumas atividades que eu lembro que repercutiram. Então, alguém viu, alguém comentou, a gente tira foto, troca fotos. Então, talvez por esse lado. Por exemplo, essa história de ter as ilhas, de ter as ilhas ali, o quebra-cabeça aqui. Então, essa é uma coisa que eu acho que repercutiu bastante no nosso grupo. Ah, isso é uma coisa legal de se fazer. E eu comentava que eu achava que funcionava muito, que as crianças ficavam entretidas até o momento de começar a aula. A gente não perdia tempo e também usava no intervalo. Talvez por parte dos pais. Acho que você conta isso como observação, mas às vezes um pai ou uma mãe fazia um comentário. Ah, eu gostei que você usou isso. Gostei que você usou o livro tal. Achei que foi legal. Teve uma mãe que gostou muito quando eu passei a pedir às crianças para toda semana, se possível, escrevessem um parágrafo em português sobre a semana e trouxessem. Então, tinha mãe que falava, olha, adorei, meu filho está fazendo, eu acho que está sendo ótimo para ele. Lembrar algum outro. Ou quando a gente fazia brincadeiras também teve uma época que foi o último dia de aula, chamei os pais para participarem. Então, acho que isso eu considero como observação. Esse foi muito legal. Os pais entraram na brincadeira. Eles pularam corda, correram, brincaram com os filhos e eu percebi que eles gostaram muito. Então, todos comentaram, olha, foi super legal, foi divertido. Ah, o meu filho adorou. Então, também foi uma outra coisa que eu lembro que na época eu compartilhei com os colegas, falando que eu tinha achado que tinha sido legal, que tinha sido uma experiência bem rica. Então, nesse sentido, mas não de uma observação mais oficial, formal. O comentário da diretoria, da coordenação, olha, adorei que você colocou isso no plano de aula. Nesse sentido,

Investigadora E para você, para que serve a observação de aula?

Participante 5 (P5) Nunca pensei nisso, mas entendo que seja para um feedback, para você dar um retorno. Olha, isso aqui está funcionando, esse não está. Está muito legal, mas pode melhorar nesse sentido. Você pode, por exemplo, graças a Deus, não é meu caso, eu consigo não usar inglês. Mas, por exemplo, poderia ser um professor que deixou escapular muita coisa em inglês, então o professor nem percebe. Então, se tem alguém ali, pode dar esse toque. Olha, sua aula está ótima, está super legal, mas toma cuidado para não ficar falando muito inglês, evita. Então, veja dessa forma, não para criticar, para julgar, mas para tentar identificar os pontos que podem ser melhorados, ou os que estão funcionando, ótimo, continua assim, mas em tal outra atividade, melhor fazer de outra forma. Claro que quando a gente fala observação de aula, o professor fica com medo, ai meu Deus, vai ficar lá avaliando meu trabalho, a gente pode ficar tenso, ainda mais se tiver com papel ou uma caneta. Mas, eu acho que é importante para dar esses toques, mostrar onde pode melhorar.

Investigadora Então, se você puder partilhar essa justificativa, como que você justificaria a observação de aula?

Participante 5 (P5) Dessa forma de observação de aula ser importante, como parte do feedback, do retorno para o professor. E com o objetivo de melhorar, não que não esteja bom, pode ser ótimo, excelente, mas a observação de aula pode trazer dicas, orientação do que pode ficar melhor ainda, o que está funcionando e de repente partilhar com outros professores, olha, isso aqui foi um sucesso na turma com o professor, então de repente os outros professores poderiam usar essa atividade também. Eu vejo só de forma positiva, jamais eu acho que a observação de aula é negativa. Isso que é importante, seria legal se todos tivessem, porque acho que não é toda instituição que tem condições de oferecer isso, mas seria ótimo se todos tivessem e o professor tinha que dar um jeito de não ficar nervoso e não se sentir ameaçado.

Investigadora Quando você fala melhorar, dicas,

..Recurso de feedb

.. A OAs como u

..Recurso de fee

..Melhorar práti

..Melhorar pri

..Recurso de

Facilitador

..Fragilidat

sugestões, melhorar o quê, especificamente?

Participante 5 (P5) Talvez não sei qual é o termo correto. Por exemplo, o plano de aula já é observado, já é avaliado, você vai lá. Mas de repente na prática aquela atividade que parecia tão legal no plano de aula, ela não ficou tão legal. Então, de repente eu falo assim, no desenvolvimento, aplicação das atividades, ou em... Como é aquele termo que a gente usa de administração da turma? Eu esqueci o nome correto.

Investigadora

Gestão.

Participante 5 (P5) Gestão da turma, porque é muito importante, não adianta você ter um plano de aula perfeito, mas chegar lá na hora, você tem que ter essa dinâmica de como lidar com as crianças. Vai ter uma criança que pode ser levada, que pode não querer fazer. Então, o professor precisa ter essa habilidade de gestão da sala de aula também. É uma coisa que você só vai ver na prática. Então, de repente, numa observação de aula, você pode descobrir que você não está fazendo esse trabalho da forma mais eficiente. Olha, que tal você lidar com esse aluno dessa outra forma? Ou que tal você implantar alguma outra atividade para essa turma? Porque teoricamente era legal, mas na prática não era. Ou também, uma coisa que eu acho muito importante no professor é você ter flexibilidade e a habilidade de mudar o plano se for necessário. Então, isso também é uma coisa que só vai ser observada na prática. De repente, algum professor pode não estar sabendo isso. Olha, você está com o plano de aula, foi aprovado. Chegou lá, não está funcionando, essa atividade não está dando certo. E você está insistindo, não é uma boa, tem que mudar, ou mudar a ordem, ou vir com uma outra coisa. Então, pode ser que algum professor precise desse toque também. Olha, você pode mudar o plano de aula na prática, você pode inverter a ordem, você pode adaptar, sei lá, o aluno deu uma sugestão, você pode incorporar. Então, veja, melhorar nisso, no desempenho do professor, na questão da flexibilidade, na questão da gestão, na questão de identificar a demanda do aluno também, porque cada aluno, cada turma é de um jeito. Enfim, é muita coisa, não é fácil, né, ser professor. Então, acho que essa ajuda é bem-vinda, alguém ali te dando uma força. Olha, por que você não faz dessa forma? Por que você não muda aqui ou encaixa ali? Só que aí precisa também ter essa humildade, que é muito difícil de você aceitar alguém ali falando que o seu trabalho poderia estar melhor. Então, eu acho que esse é o maior desafio da observação de aula, né?

...As demanda

...Intrinsecas

...Melhorar pri

Investigadora Com base no que você já respondeu, mas voltando um pouquinho, às vezes tem algo mais a compartilhar. Como que você pode descrever a sua participação no processo de observação de aula?

Participante 5 (P5)

Como observadora ou como observada?

Investigadora

Como observada.

Participante 5 (P5) Como observada. Então, aí é isso que eu estou te falando. Eu acho que é muito difícil, porque, né, assim, por mais que você queira, eu vejo de uma forma muito positiva, mas ao mesmo tempo a gente tem aquele medo, né, de você... Olha, será que meu trabalho não está bom, não está agradando? Então, eu acho que para quem é observado é muito difícil ter essa... E no meu caso, por exemplo, que quando é um trabalho que você não tem anos de experiência, que você não tem uma formação muito, não sei se eu diria profunda, alguma coisa assim, então você já tem aquela insegurança, sabe? Que olha, eu sou professora há pouco tempo, eu não sei tanto assim. E aí eu acho que o maior desafio, para mim também incluindo, é aquele medo de descobrir que você não está fazendo um trabalho bom. Então, quando alguém vai te dar um retorno ou vai observar, tem aquele medo, entendeu? Eu penso assim, ai meu Deus, será que está bom, será que não está? Mas eu acho que eu tento ouvir, entender e aceitar e achar que vai me ajudar.

...Os sentimentos e

Investigadora

E como professora, houve alguma

7/17

participação sua nesse processo de observação de aula ou não?

Participante 5 (P5) Como observadora?

Investigadora Como observada.

Participante 5 (P5) Então, aí eu estou vendo assim, não sei se, por exemplo, dos pais, você acha que conta isso?

Investigadora O que você sentiu que faz parte desse processo de observação de aulas? É uma pergunta muito ampla, então o que você sentir que...

Participante 5 (P5) Isso entra como observação, mas por exemplo, um retorno dos pais. Eu já tive pai, uma mãe na verdade, que ela achava que a gente tinha que se aprofundar mais na gramática. Então, não sei se você pode considerar isso como observação ou não? Você acha que sim?

Investigadora O que você acha, dentro da sua experiência?

Participante 5 (P5) Bom, então, não é que ela estava lá na sala de aula, mas ela acompanhava, trocando e-mails com os pais. Eles sabem, olha, a gente vai trabalhar isso, a gente vai estudar isso, tem seleção de casa. Então, posso considerar que é uma mãe observando o trabalho do professor. E essa mãe achava que a gente tinha que aprofundar mais na gramática. E eu lembro, e eu não concordo. Então, assim, não acho que ela está errada de dar a sugestão dela de observar, de participar. Pelo contrário, eu acho que, para mim, era uma mãe maravilhosa que estava ali acompanhando de verdade. Não é a mãe que só leva a criança e busca, ela está acompanhando. O que meu filho está fazendo aqui? O que o professor está oferecendo? Então, na opinião dela, a gente tinha que se aprofundar na gramática. Na minha opinião, não tinha. Então, educadamente, eu expliquei para ela que não ia funcionar, que eu a enxergava de outra forma. Que eu achava que, através da leitura, a gente trabalhava a gramática indiretamente. Então, que a gente não ia lá e ficava falando de regra gramatical. Então, eu tive experiência com os pais tentando dar um... Já tive pai pedindo, olha, você não acha que devia ter lição de casa? Porque antes eu não dava lição de casa. Então, isso foi um pedido dos pais. Mas, ao mesmo tempo, eu sabia que outros não gostavam. Então, eu achei que fazia sentido incorporar isso, oferecendo a lição de casa, mas sem obrigar todo mundo. Olha, a lição de casa é para quem quiser fazer. E a maioria fazia, na verdade.

Investigadora E alguma observação da escola em si, da gestão, mesmo que não seja informal?

Participante 5 (P5) Eu não sei se... Porque eu tinha um retorno sempre, isso que eu estou achando difícil de entender. O que você quer saber especificamente? Porque, assim, no plano de aula eu tinha esse retorno. Mas você está falando além disso, depois do plano?

Investigadora Então, de alguma forma, a sua aula ficou registrada para que fosse observada e tivesse algum feedback depois?

Participante 5 (P5) Não, isso não. Agora, recentemente, eu, com a (...), por exemplo, me pediu, porque ela está reunindo planos de aula ou projetos que ela achou interessantes. Então, ela me pediu, depois de alguns anos, as minhas aulas, que eu fiz um projeto com uma turma, que o projeto final do semestre era a produção de um filme de cinco minutos, mas as crianças iam fazer tudo do zero. Criar o roteiro, atuar, pensar nos personagens, escrever, dirigir, editar. Fizeram tudo. E no último dia de aula a gente

apresentou para os pais. Então, esse projeto, recentemente, a nova diretora da instituição me pediu, porque ela achou que era interessante e queria reunir como algum exemplo de projetos que foram legais e que podem inspirar outros professores. Então, esse ficou lá com ela o vídeo e os planos de aulas. Enviei todos.

Investigadora E como que você pode descrever o impacto da observação de aulas? Qual seria esse impacto? Pensando da observação de aulas agora, de uma forma, da escola em si, vamos tirar os pais, os outros professores, a observação pelos gestores, desculpa, vou refazer um pouquinho a pergunta. Como você pode descrever o impacto da observação sobre a sua prática profissional? Na verdade, você pode trazer a observação de aulas nessas dimensões que você está apontando. Não precisa selecionar. Então, como que você poderia descrever o impacto?

Participante 5 (P5) Eu acho que o impacto é muito grande pelo seguinte, se você sente que está lá a semana inteira pensando na aula, preparando, fazendo, e aí você vai dar aula e ninguém deu a mínima, eu acho que isso desmotiva. Então, o fato de existir a observação de aula, ou você saber que a coordenadora está ali de olho, que ela está interessada, que ela quer ver, isso para mim é uma motivação a mais para você caprichar ainda mais no seu... que você quer que a pessoa que observe a sua aula saia de lá feliz. Nossa, que bacana, adorei, parabéns. Nossa, acabei de lembrar que você ficava lá na janelinha às vezes, né, Cláudia? E você, de vez em quando, vinha e dizia, adorei isso, isso é muito motivador, sabe? Você saber que a diretora passou ali, entrou na sala, e falou, nossa, adorei o clima, adorei a dinâmica, está todo mundo envolvido. Então, isso eu acho que é fundamental, sabe? Você ter... que eu vejo que é um... Claro que se o retorno, se a pessoa observar e falar que estava horrível, aí você vai ficar deprimida, mas... Mas eu vejo como uma coisa que nos incentiva a, sabe, querer ser melhor e querer mostrar que a gente consegue, que a gente é capaz e que a gente fez um trabalho bacana, que a gente colocou todo o nosso esforço ali. Então, sabendo que alguém vai observar, vai comentar e vai te dar um retorno, eu acho que faz grande diferença. É muito desmotivador você trabalhar, fazer um monte de coisa, vai lá e dá aula maravilhosa, ninguém viu, ninguém falou nada, ninguém comentou. Você pode... Ah, não sei, pode... Se for assim para sempre, você pode ir perdendo aquela empolgação. Você falar, aí, ninguém dá a mínima para o meu esforço.

..A percepção sobre

..Intrínsecas

Investigadora E com relação à sua percepção, você... Então, o impacto que você diz é realmente focado no trabalho que você realiza? Seria... resumindo um pouquinho o que você falou?

Participante 5 (P5) É, vamos pensar. O impacto eu acho que é nessa questão da motivação, sabe? Da motivação e, obviamente, aquilo que eu falei antes de poder ser... Sinalizar o que você está fazendo que você deve continuar e o que você está fazendo que não é tão legal e que você poderia mudar. Então, é isso, o impacto no... É como quase que motivacional e de um... Um guia, né? Continua nessa linha, tá legal. Não vai muito por esse lado, vai por outro, que é mais legal. Nesse sentido de sinalizar e motivar.

..Melhorar prática

..Recurso de fee

Investigadora Agora, vamos falar um pouquinho sobre o crescimento profissional docente, o desenvolvimento profissional docente. Lembrando que alguns termos são novos, mas o importante é você, de acordo com a sua experiência, trazer essa partilha. Então, no contexto de LH, em sua prática como docente de LH, de PLH, o que significa para você desenvolvimento profissional docente?

Participante 5 (P5) Bom, eu acho que esse treinamento, no caso da (...), que a (...) oferece, é importantíssimo, você receber da instituição, na questão do desenvolvimento, de você receber, você está ali em grupo, discutindo o assunto, trocando, compartilhando experiências e informação mesmo. E você próprio, no meu caso, eu gosto desse assunto, vou atrás, eu gosto de ler sobre isso, entender, não só na questão de práticas na sala de aula, mas também mais do lado da ciência, como que funciona, como que a criança aprende, os benefícios que trazem, a importância de ter um método. Então, eu vejo

..Esforços da or

..As oportuni

..Esforços pe

..Esforços pessoais

..As oportunidades

dessa forma o desenvolvimento. Você, eu, no meu caso, eu tentar aprender sobre o termo em si, língua de herança, o que é língua de herança, como funciona, como é que funciona o cérebro da criança, do bebê, bilíngue, multilíngue, essa parte cognitiva eu acho superinteressante. Então, eu vejo dessa forma, por esse lado, e o lado da escola, de trocas de práticas e de saber o que é importante e específico da língua de herança, que é diferente da língua de estrangeira, por exemplo. Então, acho muito importante ter esse momento de troca entre os profissionais de aprendizado mútuo.

Investigadora Então, você mencionou treinamento, que a organização escolar oferece, o desenvolvimento que decorre da sua busca por conhecimento, mas algum outro momento que oferece um desenvolvimento profissional docente?

Participante 5 (P5) Falta falar, sim, eu acho muito enriquecedor também ter esses... de língua de herança não tinha tanto, mas eu acho que tem aparecido coisas assim, por exemplo, um congresso que vai discutir, que aí você sai da sua instituição, você vai para um campo maior, ou até formação, tem curso. Eu sou louca para fazer aquele do Instituto Camões, por exemplo, que tem credibilidade, que é um instituto de referência em língua portuguesa, oferece uma formação, um treinamento em língua de herança. Então, eu tenho vontade de fazer isso também. Então, acho que são essas coisas. É a própria instituição fazendo o treinamento e a troca, é você com o seu... você pessoalmente, particularmente, indo atrás de livro, disso, daquilo, e tem esses cursos e congressos, simpósios, que eu acho que são muito ricos e que vale a pena a gente participar dentro do possível.

Investigadora E dentro da organização, você falou oportunidades fora da organização, mas algum exemplo dentro da organização que você possa considerar que o desenvolvimento profissional docente está acontecendo?

..Fragilidades (SP)

Participante 5 (P5) Eu acho que o treinamento é fundamental. No caso da nossa organização, ele tem suas limitações pela questão de tempo, porque uma que os professores já vêm assim, muitos que não têm experiência, que não estão... que nunca trabalharam com língua de herança, por exemplo, ou que nunca foram professores. Então, isso já demanda mais tempo. O treinamento tem que ser mais básico, começar do beabá. Então, eu acho que da (...)... é incrível ter esse treinamento, mas ele ainda está longe de ser o ideal por essa questão de limitação de tempo. Não dá para você fazer um treinamento profundo em uma hora, duas, e ainda mais quando metade do grupo nem sabe o que é língua de herança. De repente, no futuro poderia até ter dois tipos de treinamento, ter o beabá e depois ter um para os que já estão mais avançados. Não sei, ou conseguir de alguma forma ter mais horas para esse treinamento. Ele existe, ele é ótimo, ele é fundamental, mas tem essa limitação de tempo. Não é suficiente para o que a gente precisava.

Investigadora E como que você pode descrever a relação entre a observação de aulas e o desenvolvimento profissional docente? Em sua prática profissional, como que você pode...

..A existên

..Recurso

..As oportu

..Melhorar

Participante 5 (P5) Eu acho que está super ligado, porque... Bom, se pensar na observação de aula dessa forma mais ampla, ela vai interferir no desenvolvimento profissional, porque você tem aquela... é um ciclo. Você tenta melhorar, tenta aprender, tenta estudar, você participa dos treinamentos, você vai dar a sua aula e ali não vai morrer ali. Dali ainda tem... Com essa observação você tem a continuação, e aí você vai... aquilo que eu estou vendo dessa forma, de sinalizar, se você está indo... o que você pode, deve continuar e onde você deve mudar. Ou tentar melhorar. Então, acho que é para fechar o ciclo, para não morrer, porque você pode... você estuda, você aprende, você treina, você faz o plano de aula, e aí você dá a aula e você não sabe se deu certo, se não deu, se ficou bom ou se não ficou. E você tendo essa observação, esse retorno, vai ser fundamental para você voltar, dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional. Aquele formulário, acho que também, de repente, faz parte, será? Não, né? Aquilo é uma observação pessoal,

..A existên 
..Recurso de feedbac
..As oportunidades di
..Melhorar práticas

auto-observação. Não sei se estou respondendo o que você quer, Cláudia.

Investigadora É o que você sentir de acordo com a sua experiência.

Participante 5 (P5) É um pouco subjetivo, então acho que cada um vai responder uma coisa totalmente diferente.

Investigadora É de acordo com a sua experiência. Então, é muito enraçado naquilo que você vivenciou. Você mencionou lá atrás, fez a pergunta, como observada ou como observadora? Você tem experiência como observadora também?

..A existência de p

Participante 5 (P5) Tenho. Por exemplo, no treinamento que eu fiz lá, só que aí vai fugir desse período aí que você quer, né? Mas assim, fazia parte do treinamento observar a aula. E a gente entrava na sala de aula com uma prancheta, com um formulário para a gente ir marcando. E eu ficava pensando, meu Deus, coitado desse professor, porque um professor lá dando uma aula, e aí entrava quatro, cinco pessoas com a prancheta. Eu acho que é um pouco assustador.

Investigadora Assinalando, é isso?

Participante 5 (P5) Por exemplo, está usando material autêntico? Sim, não. A aula está dinâmica, sabe? Eu não lembro exatamente quais eram os pontos, mas era um formulário já com os pontos que a gente deveria observar. Tinha um campo também depois para você falar. E era superinteressante porque eram aulas de outros idiomas. Então, assim, era aula de chinês. Acho que quase todos eram de chinês, na verdade. Então, assim, eu não falo chinês. Ninguém ali falava chinês, a gente não estava entendendo nada. Mas isso não importa. O importante era observar a atuação do professor. Ele está usando material, a aula dele está dinâmica, os alunos estão participando, é o professor lá na frente falando ou os alunos estão participando? Ele está usando só o PowerPoint ou ele tem lá coisas palpáveis? A aula, várias coisas. Ele usou aquela... Como é que fala? Que a gente mostra antes de começar a aula o que vai ser... O que vai ser... Os tópicos que a gente vai usar. Então, você olha, a gente vai falar disso, disso, disso. O professor usou inglês ou não? Está totalmente em chinês a aula ou ele está falando muito inglês? Então, eu achei superinteressante essa questão de observar. Eu só ficava pensando, meu Deus, coitado do professor. Será que não está nervoso?

Investigadora Então, esse foi o único momento como observadora, na (...) não houve nenhum momento?

..A existência de p

Participante 5 (P5) Oficialmente, sim. Deixa eu ver se eu já... Acho que nunca fui assistente. Não, eu fui. Tentando lembrar se eu fui assistente. Não, é só observação e muito de relance. Não de observar uma aula inteira, sabe? De observar coisas... Por exemplo, já participei, já fiz aulas na (...), com o (...), por exemplo, quando uma turma junta com a outra. Então, já peguei minha turma e levei na turma de outro professor. Então, aquele momento era um momento que dava para observar. Eu tive a oportunidade de observar como aquele professor dava aula, como ele lidava com os alunos, como ele coordenava a atividade. Então, fui um pouquinho observadora também.

Investigadora E teve algum impacto na sua prática docente, essa observação que você fez?

Participante 5 (P5) Eu acho que é muito rico, porque é legal a gente se comparar com outros professores, porque... Eu acho que a gente enxerga de outro ângulo o que... Olha, ele está fazendo isso, que legal, então eu poderia fazer também. Ou a gente vê a dificuldade do professor. Você vê que, olha, ele também está passando por aquilo. No caso de língua de herança, é muito comum ter o aluno que resiste a usar a língua de

herança, que está insistindo na língua local, no nosso caso aqui em inglês. Então, eu vi isso nessa turma que eu participei. Eu vi que tinha um aluno que não falava português de jeito nenhum, só ficava no inglês. Então, é interessante a gente observar isso e ver, como eu faria, se esse aluno fosse meu, como eu ia lidar com ele. Então, eu acho que é uma experiência muito rica.

Investigadora Podemos seguir? Você gostaria de fazer?
Po-podemos?

Participante 5 (P5) Podemos.

Investigadora Então, em relação às suas experiências, sempre esse foco, porque realmente você vai lembrar das suas experiências e buscar a sua percepção sobre as situações vivenciadas, fatos vivenciados. E se a pergunta não couber, eu vou fazendo. Às vezes, você lembra de alguma coisa, se não couber, você fala, olha, não, nesse momento. De acordo com a sua experiência, que modelo de observação de aulas mais favoreceu o desenvolvimento profissional docente? Essa é uma pergunta que pode ser que você tenha vivenciado e se não vivenciou, é uma pergunta, então, de acordo com a sua experiência. Eu sei que em momentos anteriores você já reforçou, então, fique à vontade para responder.

Participante 5 (P5) Olha, eu lembrei de uma outra coisa. Nesse treinamento também que eu fiz, a gente tinha aula gravada. A gente dava uma aula e essa aula era gravada. E depois a gente mesmo tinha que assistir e a gente mesmo observar a nossa aula. Isso eu achei, assim, incrível. E aí, eu acho que, porque assim, você entrar na sala de aula para observar e se você é uma diretora ou alguém muito experiente, você pode causar uma... deixar o professor nervoso, inibido, inseguro. Isso no caso de professores experientes, que têm uma carreira longa, eles estão acostumados, faz parte, eles têm que acostumar. Eles não podem... faz parte do trabalho deles. Mas no nosso contexto de língua de herança, de uma instituição que tem uma dificuldade muito grande de mão de obra, é muito difícil você encontrar professores experientes, são pessoas que têm outro trabalho ali, não é o trabalho principal, que são uma hora, duas por semana. Então, nesse caso, eu acho que é mais difícil de ter uma aceitação, de usar esse modelo, de entrar com a planilha e ficar marcando. Eu acho que muita gente vai se sentir incomodada, não vai gostar, vai reclamar, vai ficar nervoso, não vai conseguir dar aula. Estou imaginando. Então, de repente, essa outra experiência que eu tive de gravar, claro que não todas as aulas, vamos gravar uma aula e depois observar, eu acho que funciona muito bem, porque, claro, você não vai falar, olha eu não vou gravar a sua aula e mostrar para todo mundo, a menos que a pessoa permita, mas pode ser uma forma mais fácil de ser aceita, no contexto da instituição que eu trabalho, por exemplo.

Investigadora E essas gravações aconteciam durante o treinamento que você fez?

Participante 5 (P5) A gente deu uma aula, o treinamento todo foi a gente aprendendo teoricamente, fazendo algumas atividades. No último, no final do treinamento, a gente teve que dar uma aula de duas horas, só que era em dupla, porque como éramos pessoas sem experiência, então eles deixaram a aula em dupla para a gente ficar menos nervoso, menos inseguro, mas eram duas horas de aula. Então, essa aula de duas horas foi gravada e depois a atividade seguinte era a gente mesmo assistir e a gente mesmo verificar, olha, eu não fiz isso, eu esqueci disso, poderia ter melhorado isso, falei inglês demais, deveria ter falado menos, olha ali, um aluno estava me chamando e eu não vi. A gente enxerga o trabalho da gente mesmo, o que a gente fez que deu certo e o que não deu, o que a gente melhorar. É muito difícil também assistir a gente. Ai meu Deus do céu, mas eu achei superinteressante. E no caso da (...), por exemplo, de repente, só que aí, por exemplo, a gente tem vários professores, a gente combina com antecedência, olha, permite gravar sua aula, é só para treinamento, não vai sair mostrando para ninguém. O professor permitiu, o

Facilitadores da
...A existência de
...Fragilidades (SP)

...A existência de p

professor mesmo vai usar aquele vídeo para ele melhorar o trabalho dele. E caso a gente pense, poxa, esse vídeo aqui seria tão legal de compartilhar com os outros professores, aí já é um outro passo, tem que ver se o professor que foi gravado, ele aceitaria deixar a gente compartilhar com os outros professores aquele vídeo. Eu acredito que alguns deixariam, outros não, mas eu acho que é super rico para a gente ver, igual na ACTFL, que a gente viu tanto, a gente está fazendo treinamento de professor, a gente assiste tantas aulas de outros professores que foram gravadas para a gente aprender com eles. E a gente pode fazer isso também, eu acho, mas, importante, antes de observar, a gente tem que ter uma preparação. Observar é o quê? O que a gente vai observar? É se o professor está gordo, está magro? Não. Se a voz do professor é bonita? Não, a gente vai observar o quê? A gente vai observar, o professor está usando a língua local em excesso? O professor conseguiu engajamento? A aula está dinâmica? Ele usou material autêntico? O material dele deu certo? Foi adequado? Escolheu o material adequado? Ele ficou lá na frente, igual um papagaio falando, não deixou os alunos participarem? Então, a gente já se prepara antes, já tem os tópicos, o que a gente vai observar? Ou como o professor conseguiu lidar com a diferença de níveis de proficiência? Olha que bacana, esse professor aqui conseguiu de uma forma incrível. Então, vamos assistir, vamos ver se a gente aprende com ele. Acho bacana isso.

Investigadora Em termos de resultado prático, dessa experiência que você teve, você observou algum resultado prático? Na sua prática?

Participante 5 (P5) A nossa foi assim, que a gente viu que... Primeiro foi positivo de ver, no caso, foi a primeira aula, então estávamos em pânico, será que a gente vai conseguir? Será que os alunos vão gostar? Então, primeiro foi positivo de ver, olha, os alunos se divertiram, eles gostaram, eles se engajaram. E outra foi de ver falhas. Fizemos um plano de aula maravilhoso, chegou lá na hora, a gente esqueceu, pulou, esqueceu uma coisa, foi para outra, já atropelou. Então, você vai aprendendo a lição. Então, é importante você ter o plano de aula ali, caso você esqueça, se perca, você dá uma colinha ali, olha, principalmente se você é inexperiente. Então, eu aprendi isso, leva o plano de aula impresso. Depois eu passei a não levar mais, mas no começo eu levava, porque, isso eu esqueci o que era para fazer, o seu, ai meu Deus, e agora, o que era mesmo? Então, aprendi para não acontecer isso de novo, ficar pulando as coisas, leva o plano de aula. Uma coisa que foi incrível, assim, de ver que o engajamento das crianças, quando você tem um material, aquele livro da Família, que para mim foi uma experiência incrível, que até hoje eu uso, a gente sentou no chão, todo mundo, as crianças sentadas, a gente com o livro, ai você vê como aquilo, foi ótimo ver que aquilo não foi planejado, sentar no chão, mas no final a gente sentou, as crianças gostaram e pegavam no livro, então a gente falou, olha que bacana, aquilo ali funciona. Então, em vez de ficar cada um na sua carteira, funcionou essa coisa de pedir às crianças para sentarem no chão. Então, assim, para mim foi essas coisinhas, a lição número um que eu lembro foi essa, de não ter o plano em mãos, não ter um lugar onde você se guiar, e aí você fica perdido, você pular as coisas. Mas enfim, isso foi a primeira aula que eu dei, então depois, mais para frente, para quem já deu várias aulas, talvez isso seja uma bobagem, mas eu acho que a gente enxerga muita coisa no vídeo, que na hora lá a gente não enxerga, então acho que ajuda bastante, é difícil a gente ver a gente no vídeo.

Investigadora Então, agora é só trazer mais focado, que dificuldades você pode compartilhar com relação à prática de observação de aulas que você vivenciou, e o que facilitou essas práticas? Então as dificuldades primeiro, quais foram as dificuldades mais evidentes para você, de acordo com a sua experiência, sua vivência, sua observação de aula?

Participante 5 (P5) Na aula, não no ato de observar.

Investigadora No ato de ser observada, e você pode estender, porque você teve também essa experiência como observadora, então você pode trazer um pouquinho de cada.

..Os sentimentos e

Participante 5 (P5) O de ser observada é o pânico de você, a insegurança, principalmente se você não tem muita experiência, você fica apavorada, nossa, a pessoa está ali analisando a minha aula, ela vai apontar um monte, será que estou fazendo, aí meu Deus, será que está bom, será que... Então acho que isso é muito difícil, você se colocar ali naquela posição, se tem alguém, por mais que você pense assim, não, ela está ali para me ajudar, a gente se sente inseguro, e se ela não gostar da minha aula, aquela pessoa, e se eu fizer alguma coisa horrível, e depois ela vir falar comigo, olha, não faça isso mais, não é legal, isso é péssimo. Então acho que a dificuldade número um, eu acho que é a insegurança, a menos que o professor seja, isso sou eu, né, agora um professor que ele já sabe que ele é ótimo, que ele é o máximo, ele não vai ter esse problema, ele já vai ficar à vontade, mas eu ficava com medo, fiquei muito nervosa, essa aula que eu dei, que foi gravada, tinha a diretora do Instituto de Línguas da Universidade, e a coordenadora do curso sentada com a prancheta na mão, então aqui você já quase tem um infarto. Isso é muito difícil para quem não tem experiência, mas acho que é isso só, por esse lado, se a gente não visse, sabe, se a pessoa conseguisse, se fosse igual ao interrogatório de criminoso, aí seria muito melhor, tem um vidro lá, você não vê quem está observando, só eles que veem, aí seria muito mais fácil, para mim a grande barreira é essa, da insegurança de saber que tem alguém ali sentado te observando.

Investigadora

E como observadora?

..Os sentimentos e

Participante 5 (P5) Aí eu só ficava preocupada com a pessoa, aí meu Deus, será que estou deixando ela nervosa? Então eu já queria ficar com uma cara simpática, mostrando que estou gostando, para a pessoa não ficar nervosa comigo, então eu lembro que a gente já entrava rindo, com aquele sorriso, tentando ser simpática, disfarçando as anotações, porque você olha para a cara da pessoa que está observando, se ela está com uma cara muito séria, muito fechada, você já fica preocupado, ela não gostou da minha aula, ou se fica cochichando com outra, será que ela está falando mal da minha aula? Então eu lembro que eu tinha essa preocupação de mostrar que eu estava gostando, pela cara, para não deixar o professor nervoso, tentar, assim, incentivar. E teve um aluno que fez uma observação, que eu lembro, não esqueço, ele ficava lá, sabe, quando eu estava sendo observada, tipo, está bom, né? E aquilo te dava um alívio, ah graças a Deus, ele gostou. E lembrei de um feedback que eu tive, que eu quase tive um infarto, essa primeira aula também que eu dei, quando acabou, esse colega veio falar comigo, eu tinha acabado de chegar nos Estados Unidos, ele morava aqui já quase 20 anos, ele falou, (...), só uma coisa muito importante, aqui nos Estados Unidos você não pega nas crianças. E eu ficava pegando nos meninos, pegava no cabelo, sabe, igual no Brasil. Aí ele falou, aqui você não pode fazer isso na sala de aula, você ficou pegando demais nas crianças, então tem que tomar mais cuidado. Foi uma questão cultural que eu não sabia, e aquilo para mim foi importantíssimo. Então, quando eu entrei na (...), eu já tomei mais cuidado. Tudo bem que é um, ah, Brasil, a gente quer abraçar e beijar, mas ao mesmo tempo, vamos com calma, né? As crianças estão crescendo aqui nos Estados Unidos, às vezes o pai é americano, às vezes elas não estão acostumadas com essa pegação toda, então vamos ser mais cuidadosas, saber qual criança você pode pegar, qual que não pode. De passar a mão no cabelo, eu fazia isso, ou de pegar assim pelo braço, nada com carinho, com cuidado, mas essa foi uma observação que fizeram da minha aula que foi importantíssima para mim, para o resto da minha trajetória aqui como professora de criança.

Investigadora Em termos do que facilitou esse processo de observação? Também vai separar como observada e como observadora. Então, o que facilitou esse momento da observação de aulas, de acordo com a sua experiência?

Participante 5 (P5) É... Deixa eu pensar no... Eu acho que no final é a mesma coisa, é de você, por exemplo, esse exemplo que eu acabei de dar, eu achei que foi incrível, assim. Se ninguém tivesse assistido a minha aula, se ninguém nunca assistisse a minha aula, eu nunca ia saber que não podia ficar pegando nas crianças desse jeito, entendeu? Então, imagina se eu ia demorar quanto tempo para cair na real que eu

estava fugindo, que eu estava, não infringindo, mas que eu estava desrespeitando um costume local. Eu não sabia, então ninguém me falou. Aí um colega assistiu a minha aula e me deu esse toque, disse, olha, uma boa, sua aula foi ótima, foi super legal, mas vou te dar uma dica aqui de como quem tem experiência, quem mora aqui há muito tempo, a gente não pode ficar pegando nas crianças. Então, eu acho que isso foi uma informação valiosíssima, né? E a gente mesmo, se observar, a gente vê um monte de defeito, mas também é a minha, até que... Até que as crianças gostaram da aula, sabe? Então, você vê coisas positivas também, né? E é muito bom quando você tem um retorno, assim, por exemplo, a questão das ilhas lá, sabe? De ter as revistinhas. Isso foi uma coisa que eu posso considerar que foi observada, porque quando entrava você ou a (...), alguém entrava na sala de aula, e várias pessoas comentaram, que legal, né? Ou até os próprios pais. Então, aquilo foi uma indicação, olha, continua, está legal, é bom, faz, né? Talvez se eu poderia ter parado, por achar que não era tão legal, mas então, você ter um reforço de alguém que tem mais experiência, ou que é seu diretor ou coordenador, de falar que está bom, que está funcionando, isso te deixa mais seguro para seguir naquela linha, né?

..Recurso de feedt

Investigadora E como observadora, já que você mencionou também que você teve essa experiência...

Participante 5 (P5) É, como observadora, eu acho que o difícil é você... você falar para a pessoa o que você não achou legal, né? Então, assim, mas aí, na experiência que eu tive, a gente não falou para a pessoa, para o professor, era assim, como parte do nosso processo de treinamento. Então, a gente observava a aula, depois a gente voltava para a nossa sala e discutia entre a gente, olha, acho que o professor, isso aqui não foi legal, isso aqui... Mas a gente não teve essa missão de passar o feedback para o professor. Então, imagino que o difícil seja apontar o que não está legal. Mas isso aí, eu acho que é o supervisor, né? Geralmente, ele tem essa... Ele sabe fazer isso, né? Eu não sou muito boa para apontar coisas que... negativas.

..Os sentimentos e

Investigadora Mas o que facilitou esse processo de observação de aula? Então, você imagine observando a aula de alguém, o que facilitou esse momento de observação?

Participante 5 (P5) Para mim, também me ajudou muito a... você se enxergar ali e aí você vê que... porque às vezes na teoria você aprende muitas coisas e você pensa, nossa, é muito difícil fazer isso tudo, como que eu vou conseguir? Ai, não sei. Ou então você imagina uma coisa muito perfeita. Então, quando você observa uma aula, você vê que, assim, não é aquele bicho de sete cabeças, que é possível, que você consegue. Olha lá, o professor, olha que bacana que ele fez ali. Isso aí eu também faço na minha aula, ou isso aí também eu posso fazer. Adorei que ele usou tal coisa, então vou usar também. Eu acho que é um aprendizado, assim, riquíssimo. Você vê o que você pode fazer também, que você pode... Ou você se sentir feliz, olha que legal a aula dele. E eu faço isso também que ele faz. Então, se a aula dele é super legal, então a minha também é. Eu acho que é um... nossa, muito, muito bom. Facilita muito a gente se enxergar como professor, né? E ver o que a gente... O que a gente está fazendo que é legal. Ou ver que... Ou às vezes você vê uma aula lá e fala assim, a minha é tão legal assim, a minha é mais legal. Aí você já se sente... Se sente mais confiante, mais seguro.

Investigadora E você sentiu alguma dificuldade em se colocar na posição de observadora?

Participante 5 (P5) Essa que eu te falei, que eu acho que é extremamente difícil você dar um feedback quando não é positivo. É isso que eu acho que é difícil. Eu acho... Eu lá sentar e observar e pensar o que está bom e o que não está, eu acho super tranquilo. É ótimo você apontar dos outros, é fácil.

Investigadora Então, nesse processo, o que você pode

partilhar que facilitou esse processo de observação de aula?

Facilitadores das p

Participante 5 (P5) Primeira coisa é você se preparar antes. Você está indo para observar o quê? Você tem que saber, você não pode simplesmente... Vou lá observar a aula, vou observar o quê? Você tem que saber. Você tem que ter uma listinha ali de coisas que você está observando. Eu acho que isso é importantíssimo, ter noção do que você está fazendo. Eu achei que funciona muito essa questão de ter ali a planilha, porque você precisa anotar, você não vai lembrar tudo depois. Você não pode só observar a aula sem... Eu acho que você perde muita coisa, então você estando com aquela planilha ali facilita muito você colher as informações.

Investigadora Nessa planilha as respostas eram “sim” e “não”?

Participante 5 (P5) Não, era para marcar. Eu acho que tinha, por exemplo, algumas: Material autêntico, está usando, né? Você está usando? Uso do idioma. Eu lembro que isso era muito importante, se o professor está dando a aula toda em inglês, não pode, né? Ele está usando mais, sei lá, 90% da língua ensinada. Então algumas eram sim ou não. E acho que também tinha para você marcar o que tem e o que não tem, sabe? O que faltou. Ou, por exemplo, tem material autêntico, a aula está dinâmica. Não lembro exatamente como era o formulário, mas eu lembro que era muito simples de preencher. Isso facilita bastante ter esse formulário. Eu acho que foi muito prático. E depois um campo, né? Se você quiser fazer algum comentário, tudo bem, mas facilita bastante ter um.

Facilitadores das p

Investigadora E para você, esse processo de observação de aulas é a última pergunta, eu prometo.

Participante 5 (P5) Ah, tudo bem.

Investigadora Esse processo que você vivenciou, a reunião, você mencionou que depois das observações vocês se reuniam, eram só os docentes, docentes e os instrutores, quem que se reunia nesse momento?

Participante 5 (P5) Esse era, eu estava como aluna ali, né? Era um treinamento de professores. Então eram os alunos que atuaram como observadores e o nosso professor. E aí a gente comentava quais professores que estavam, o que a gente tinha observado que era positivo, o que podia melhorar, o que tinha ido contra o que a gente aprendeu, que seria uma boa prática de ensino. E eu lembro que a gente observou várias turmas, a gente ficava dez minutos numa sala, depois ia para outra, e pra outra. A gente observou vários professores. Inclusive a gente observa também o ambiente, a sala de aula, o que que está... Porque às vezes está assim, você está dando aula e na parede tem umas coisas que não tem nada a ver. Então era papel do professor também preparar o ambiente. Então era isso. A gente conversava. Nem sei se depois eles deram um retorno para esses professores, talvez não. Eu acho que eles foram só cobaias.

Investigadora Então aí depois dessa ronda de observações, vocês se reuniam. Era isso que acontecia.

Participante 5 (P5) E discutir o que a gente achou legal e o que não achou legal. Ok.

Investigadora Então aqui a gente finaliza a entrevista. (...), muito obrigada. Eu vou parar a gravação.

Participante 5 (P5) Será que eu respondi o que você queria? Vou parar. Vou parar. Espera só um pouquinho. Obrigada.



Anexo 8: Transcrição e codificação da Entrevista 6

	<p>1 Entrevista 6 – 29 de julho de 2022 -Transcrição</p>
<p>2</p> <p>...Formação e exper</p> <p>...Encontro com a c</p> <p>...As demandas r</p> <p>...As oportunitad</p> <p>...Fragilidades (E</p> <p>...O contexto de</p>	<p>Investigadora Ok. Então, iniciando, queria que você falasse um pouquinho sobre você, sua formação acadêmica.</p> <p>Participante 6 (P6) Bom, eu sou pedagoga, sou graduada lá no Brasil, na Universidade Federal de (...). Eu sou graduada há, acho que, há mais de 15 anos. Então, eu tenho, vamos colocar, uns 13 anos que, enquanto nesse tempo que eu vim aqui para cá, fiquei uns dois anos sem trabalhar com sala de aula. Então, eu tenho mais ou menos uns 13 anos de experiência em sala de aula. E agora eu tô de volta super empolgada com isso também, mas eu gosto muito de trabalhar com a educação, é realmente onde eu me encontro, assim, como profissional. E o meu foco sempre foi trabalhar com crianças, mas eu já trabalhei também com a formação de adultos. Enfim, eu acho que o negócio é mesmo a educação em si.</p> <p>Investigadora E com a organização escolar em PLH, qual é a sua experiência, quais as funções que você desenvolveu, desenvolve? Falar um pouquinho dessa parte.</p> <p>Participante 6 (P6) Eu entrei para a organização como assistente de classe, assistente de turma, e fiquei um semestre trabalhando como assistente, ajudando com uma turma de (...) anos. E no ano seguinte, eu assumi uma turma como professora de (...) anos, a turma anterior, de (...) anos, era a primeira turma que é formada nessa, dessa organização. Foi uma experiência muito interessante, tanto como assistente, porque eu estava vindo de uma experiência de sala de aula no Brasil, e então eu estava tendo esse primeiro contato com a língua de herança, e com o sistema educacional, o espaço físico de uma escola aqui nos Estados Unidos, que é uma coisa que eu senti muita diferença do Brasil e aqui. Que mais? Um pouco essa coisa da língua, que as crianças tinham mais um contato grande com o inglês, então elas estavam lá para ter esse contato de herança com o português. Mas, assim que eu assumi a turma como professora, foi uma experiência super interessante, a gente trabalhou cerca de um mês e meio, a gente estava mais ou menos num processo de adaptação, e aí começou a pandemia, então a gente foi de um mês e meio de processo de adaptação com as crianças, pessoalmente, lá na aula todos os sábados, e então a gente começou o programa online. E aí foi um pouco, totalmente diferente para todo mundo, eu nunca tinha trabalhado com, já tinha assistido aulas virtuais, feito cursos virtuais, mas não como lecionado para criança em um ambiente virtual. Então, isso foi um desafio muito grande, mas eu acho que com todo o apoio que a gente teve, da coordenação, da direção, foi um desafio para todo mundo, todo mundo teve isso como, é, naquela coisa de pandemia acontecendo lá na vida de todo mundo, ninguém sabia como é que era isso de pandemia, e aí foi um desafio para todo mundo, mas eu acho que a gente fez acontecer, a coisa funcionou, não sei, assim, explicar certinho, mas eu acho que esse primeiro contato físico, acho que possibilitou essa continuação no ambiente virtual.</p> <p>Investigadora Então, quando mais ou menos você entrou na organização escolar?</p> <p>Participante 6 (P6) Eu entrei em 2019, então entrei em agosto, setembro, acho que foi final de agosto, início de setembro de 2019, como assistente de turma, então eu fiquei essa season, essa estação, esse semestre como assistente de turma, nessa turma de (...) anos, e então, no ano seguinte, em 2020, em fevereiro, se não me engano, começaram as aulas, e a gente teve esse um mês e meio de aula presencial, provavelmente uns três, quatro, seis sábados de encontro com as crianças, e aí a pandemia começou.</p> <p>3 Investigadora O que a motivou a ser professora de PLH?</p>
	<p>1/12</p>

..Motivação(ões)	4	<p>Participante 6 (P6) Bom, eu acho que a minha a minha trajetória como professora no Brasil, com certeza, e eu acho que a certeza também, eu acho que essa coisa do amor pela educação foi uma coisa que me motivou a procurar, mas eu acho que principalmente a ligação com a língua de herança, porque para mim, por mais que eu esteja ensinando para as crianças uma língua de herança, para mim é a minha língua natal, então é uma conexão pessoal, não sei se é pessoal que eu posso falar, é uma conexão de raiz, assim, é onde a minha, sei lá, a minha personalidade, o meu eu, né, nasceu, assim, para mim não é uma língua de herança, para mim é a minha língua, então você tá ali falando daquele lugar que você quer mostrar para aquela criança que essa língua é fantástica e que o Brasil é fantástico, passar esse amor pelo Brasil, pela língua portuguesa, eu acho que essas duas coisas, quando eu conheci a organização, eu falei, o quê? Esse, para mim, eu não consigo imaginar que tinha aqui perto de, aqui perto de mim, uma coisa tão a minha cara, assim, que eu pudesse me identificar tanto, nesse sentido de continuar trabalhando com o que eu gosto, que é a educação, e na minha língua, porque quando você chega num país estrangeiro, né, você é um imigrante, e para mim eu estava ainda num momento de me descobrir ainda como um falante bilíngue, de entender a língua inglesa ainda, de estar falando tranquilamente, lidando com o inglês, então estava num momento de, ó, achei o que eu preciso, que é ensinar, que é o que eu gosto, e em português, que era a língua que eu dominava.</p>
..Motivação(ões)		<p>Investigadora E você continua na organização escolar, você trabalhou outros semestres?</p>
..A temporalidade		<p>Participante 6 (P6) Eu trabalhei outro semestre, quando eu, essa turma que começou, eu penso, é, presencial, de vez em quando foge as palavras em português. Bom, aí a gente, essa turma aqui, eu comecei o presencial e a gente fez o resto do semestre virtual, eu ainda continuei o próximo semestre, o segundo semestre, aí foi totalmente virtual, eu comecei com umas crianças mais velhas, (...) anos, se não me engano, eram as crianças um pouco mais velhas do que as que eu tinha tido nesse primeiro contato, e então eu fui aprovada em um curso que eu precisei me dedicar a ele, aí no semestre seguinte, então eu fiquei um ano e meio direto na organização, parei seis meses, que seria, então eu parei, eu fiquei meio de 2019, 2020, parei metade de 2021 e voltei no presencial, no segundo semestre de 2021, que foi o semestre passado. É, agora vai começar um novo, isso mesmo. E aí, então, no final de 2021, eu passei em um outro curso novamente, que eu ia precisar me dedicar, e aí eu realmente não trabalhei nesse último semestre, então eu acho que eu tenho dois anos de organização, então um ano e meio direto, seis meses de intervalo, mais seis meses, e então agora, atualmente, eu não estou lá.</p>
		<p>Investigadora Voltando agora um pouquinho no tempo, vamos pensar nesses semestres, né? Em algum semestre em que você vivenciou a observação de aulas? No momento não é sobre a observação de aulas, mas sim sobre como era a rotina, o seu dia a dia como professor nessa organização, durante esse semestre?</p>
		<p>Participante 6 (P6) Eu como observadora da minha aula, eu como observadora dos alunos?</p>
		<p>Investigadora Não, você vai pensar agora num semestre em que você vivenciou a observação de aulas, alguém, de alguma forma, observando a sua aula, oferecendo um feedback, e nesse momento, nesse semestre, qual era a sua rotina? Não ligada à observação, mas a sua rotina como professor na sua prática profissional.</p>
		<p>Participante 6 (P6) Ok, aí eu vou falar só sobre esse semestre, é isso?</p>
		<p>Investigadora Se você tiver outro, se você pensar, foram dois os semestres, mais ou menos, aí você pode falar sobre eles, então assim, fica livre para você fazer essa referência e buscar as suas experiências, se foi mais do que uma, trazer as que você se lembra.</p>

..As demandas de

..Melhor

..A perc

..A existi

..O feed

Participante 6 (P6)

Então, por exemplo, nesses dois anos, vamos colocar que foi um ano presencial e um ano virtual, um pouco menos do que um ano virtual, mas eu acho que foi mais ou menos isso. Então, de observação, quando você fala em observação, a primeira coisa que me veio à cabeça foram, durante esse processo que estava toda a equipe, não só os professores, os alunos, e também a direção e a coordenação, tentando se adaptar nesse novo contexto virtual, eu achei muito interessante que tiveram essa observação, era uma sala virtual, uma sala de aula virtual, então algumas pessoas da equipe ou da coordenação ou da direção tinham uma equipe por trás, que entrava na nossa aula, ou em alguns momentos, ou acho que o dia, a aula toda, e fazia observações, anotações, e depois dava para a gente um feedback, olha, eu acho que isso foi super bacana, levantava os pontos positivos da aula, o que tinha dado para perceber que as crianças, que os alunos estavam super envolvidos, e o que dava algumas orientações e dicas do que poderia, uma forma que poderia ser melhorada, que poderia ser acrescentada ou feita de uma forma diferente. Nesse contexto virtual, como é que estava sendo o meu planejamento? Como eu disse no início, eu estava também ainda me adaptando a esse novo formato, eu acho que eu estou falando um pouco mais relacionado à turma das crianças maiores, eu não estou conseguindo lembrar se na turma das crianças pequenas a gente teve observação, mas enfim, eu lembro desses retornos que eu tive dessa aula com as crianças um pouco mais velhas, eu não tinha, duas coisas que não era tão tranquilo para mim, que é a experiência com crianças mais velhas e experiência com o ambiente virtual, então eu pensava, eu tentava pensar as minhas aulas, eu tinha uma apresentação de slides para orientar o caminho da aula, e aí nesses slides tinham várias atividades que eu tentava ao máximo interagir com os alunos, e propor atividades para eles, para que eles se movimentassem em casa, por exemplo, para não ficar aquela aula chata sentada na frente do computador, então eu estava nesse momento de tentar misturar um pouco, fazer o máximo dentro de um ambiente virtual com que a aula fosse o mais interativa e mais ativa possível com os meus alunos.

Investigadora

E como que era a interação entre professores, entre você e os outros professores, entre você e outros membros da equipe, como que você pode descrever essas interações profissionais?

Participante 6 (P6)

Bom, eu já não sei se é uma coisa pessoal, porque eu sou brasileira, mas a gente quando está no estrangeiro, quando a gente é imigrante, a gente tem uma conexão, como é que fala, instantânea com os outros brasileiros, então se você está em um ambiente, em uma organização, onde todos têm aquela mesma história, história que eu digo no sentido de saiu dessa terra natal, imigrou para um país estrangeiro, e está aqui nesse esforço de, sei lá, divulgar, ensinar a sua língua, eu acho que a gente tem muito em comum, então eu acho que essa, a minha relação com os outros professores sempre foi muito amigável, eu sempre gostei muito de, eu acho que eu tive experiência com, eu trabalhei em vários grupos de idades dentro da organização, então eu tive várias, eu estava sempre em várias equipes, então eu tive contato com várias professoras dentro de diversos grupos de idades, então eu considero que era um ambiente muito amigável, as pessoas tinham muitas trocas, estavam sempre ajudando umas às outras, estavam sempre dividindo ideias e compartilhando material, e, nossa, olha esse livro, eu acho que eu usei isso, isso é interessante. Claro que, nesse ano que foi virtual, obviamente a interação não foi assim, a gente tinha as reuniões, mesma coisa, mas o ambiente virtual, ele não possibilitava tanto, nesse mesmo esquema que a gente está aqui nessa entrevista, quando um fala, se fala mais de uma pessoa, a gente acaba não conseguindo escutar e entender, quando a gente estava pessoalmente, presencialmente, a gente conseguia fazer pequenos grupos e trocar ideias e tal, no ambiente virtual isso acontecia também, mas nesse mesmo esquema, se mais de uma pessoa falava, já dava um "bizil", já dava problema no áudio e aí você já não conseguia ouvir muito bem, mas eu acho que a interação ainda é, eu acho que ainda continua sendo assim, eu acho que só apesar de eu não estar lá, eu consigo sentir essa energia muito positiva da equipe.

..Motivação(ões)

..O contexto de col

..Fragilidades

..Esforços da

Investigadora

E sobre apoio, que tipo de apoio você

recebeu dos membros da equipe?

Participante 6 (P6) Nossa, foi um apoio muito, muito, muito interessante, eu gostei muito, eu já trabalhei com educação muitos anos no Brasil, mas assim, era diferente, eu sei, é diferente aqui a gente ter só, por exemplo, aula aos sábados, então são quatro encontros mensais, por exemplo. Lá no Brasil eu tinha uma experiência mais de todos os dias em sala de aula, então tinha a quantidade de material, a quantidade de atividades, a quantidade de interação era diferente, mas aqui o apoio que a gente tem, tipo de orientação, o planejamento, a gente fazia o planejamento, enviava para coordenação e a direção e você tinha um retorno antes de você apresentar a sua aula, por exemplo, antes de você usar o seu planejamento, você já tinha um retorno de tipo, olha, isso aqui vai ser super interessante, eu acho que isso vai realmente funcionar, mas e se essa outra proposta aqui, eu não sei se vai rolar, que tal você fazer de uma outra forma? Então tinha muitas orientações, muitas indicações, muito, olha, eu tenho esse material, por exemplo, para essa música que você está propondo, por exemplo, para essa atividade, você pode usar esse material, eu vou levar para você, isso era muito de apoio, não consigo lembrar uma situação tipo, nossa, eu estou me sentindo mega solta aqui, estou muito desamparada, não acho que isso aconteceu, não. A gente teve esse desafio no ambiente virtual, mas ainda assim, no ambiente virtual eu não me senti a hora nenhuma, tipo, nossa, eu não estou sentindo que eu estou sendo orientada, que eu estou sendo ajudada, que eu estou sem apoio.

..As oportuni

..Esforços da

..O contexto r

Investigadora como é que esse apoio acontecia?

E com relação aos outros professores,

Participante 6 (P6) Eu acho que dentro desses pequenos grupos por idade, por exemplo, quando a gente fazia reuniões e dividia, a gente tinha muito grupos próximos de idade, sei lá, por exemplo, você trabalhava com quatro, cinco anos, aí você tinha contato com as professoras de três ou quatro antes de você, e cinco e seis, por exemplo, então, tipo, duas ou três turmas próximas de idade, então eram grupos de idades próximos, e eu acho que outras professoras com outras experiências e com acesso a outros tipos de materiais. Então a gente tinha sempre trocas durante as reuniões que aconteciam uma vez por ano, uma vez por mês, desculpa, uma vez por mês, tinha muito dessas trocas, onde a gente sabia quais tinham os temas que orientavam o nosso currículo e os grupos trabalhavam em cima desses temas e cada um apresentava propostas e a gente trocava várias ideias e sempre quando tinha outros materiais, olha, eu acho que eu fiz esse projeto assim uma vez com tal poesia, por exemplo, com tal música, eu usei essa proposta, então era uma troca muito rica.

..Esforços da or

..As oportuni

Investigadora

Você pode partilhar, sim, você falou de poesia que foi usada, tem mais algum outro exemplo que você possa compartilhar?

Participante 6 (P6) Claro, por exemplo, de material de instrumento musical, por exemplo, a nossa vai ter, vou fazer um teatro, vou contar uma história, por exemplo, não, usa esse material, você vai falar sobre o rio, você pode usar, eu tenho um pano que é azul, você pode usar esse pano para contextualizar o rio, a lagoa do sapo, por exemplo, da música do sapo, eu tenho um sapo, você mesmo tem um sapo, que eu tenho um sapo até hoje, que é tipo um instrumento musical, que é aquela coisa de levar a coisa sensorial para a sala de aula, das crianças experienciarem esse contato com o material, então acho que era o tempo todo uma troca, a gente tinha também o, como é que eu vou falar, depósito? Não sei, aquele espaço onde a gente tinha muitos materiais, que eu tive a oportunidade de ir lá conhecer e ter acesso, você consegue, vendo todo o material que você tem disponível, você consegue pensar também quais são as propostas que você consegue apresentar para os seus alunos. A gente sempre teve acesso a materiais, vamos supor, de professores que deixaram aquela idade, por exemplo, ou porque saíram, eles deixavam sacolas de materiais, então você já recebia com tanto de materiais e com ideias e coisas para poder também continuar desenvolvendo para as crianças.

..O contexto r

..Extrínsecas

..Esforços da

Investigadora

A próxima pergunta, ela vai ter um termo

que pode parecer assim, ah, mas eu, pode ter lido, pode não ter lido a respeito, o mais importante é você trazer a partir da sua experiência, o que você entende sobre esse termo, a partir da sua experiência, da sua visão, então não fique preocupada, é aquilo que você realmente experienciou, vivenciou e entende. Então, para você, o que significa supervisão pedagógica em sua prática profissional?

..O contexto de co

Participante 6 (P6) Eu acho que supervisão, coordenação e direção, elas são palavras que se misturam, a relação que eu sempre tive com, durante toda a minha experiência escolar, com coordenação, com direção e com supervisão, foi uma coisa muito de apoio, é uma equipe que está ali para apoiar o meu trabalho. Então, eu nunca tive aquela coisa, tipo, não, peraí, mas eu estou sendo avaliada, eu não posso fazer isso, eu acho que eu sempre tive um movimento meu também, pode ser essa coisa da educação, de buscar, não, peraí, isso aqui eu não entendi bem, eu não sei, eu tenho dificuldade nesse tema, eu não consigo desenvolver muito, você pode me ajudar, tipo, de procurar uma ajuda, de procurar esse auxílio de uma coordenação, de uma direção, de uma supervisão. Eu acho que no Brasil é uma coisa um pouco mais de, uma supervisão soa um pouco mais de uma, não é uma avaliação, mas de uma coisa meio de, não é avaliar, é de supervisionar, eu não consigo outra, tipo, de supervisionar, de estar, tipo, observando, de estar, por exemplo, dentro da sua prática, o que você pode melhorar. Mas eu acho que seria uma coisa, por exemplo, de uma supervisão que direciona, por exemplo, que fala com a direção e que fala com a coordenação e que chega para você como professor, como orientação. Que pode ser, por exemplo, de repente uma supervisão de um cargo um pouco mais experiente, por exemplo, que consegue ver dentro da prática alguma, não necessariamente falha, mas uma forma que pode ser, podemos melhorar, pode ser feito de uma outra forma, uma abordagem diferente.

Investigadora Você falou isso na sua experiência no Brasil e na organização escolar de PLH.

Participante 6 (P6) Isso.

Investigadora Seria esse mesmo conceito, essa mesma...

O contexto da S

..Fragilidades (S

Participante 6 (P6) Isso. É, bom, eu não, aqui na organização, eu não me lembro de ter sido essa, esse termo supervisão, de ser supervisionada, por exemplo. Eu acho que é um, pelo menos os cargos que a gente tinha mais acesso eram uma coisa mais da direção escolar e da coordenação escolar, não necessariamente uma supervisão. Então, eu sentia muito mais um calor, assim, no sentido de um abraço quentinho, tipo, faz calor muito menos do que, ah, não, espera aí, estou sendo avaliada, vou ser supervisionada por alguém que vai, sei lá, conversar com os meus superiores, por exemplo. Não, não acho que teve essa, uma coisa muito de supervisionar aqui na organização de língua de herança, não.

Investigadora Então, só para fechar, então você entende que o termo supervisionar, a supervisão é algo que está mais relacionada... Como você pode traduzir? Está mais relacionada a...?

Participante 6 (P6) A uma avaliação. Ok.

Investigadora Ok, eu tenho que escrever exatamente como você compartilhou. Então, tá bom. Vamos agora trabalhar um pouquinho sobre as práticas de observação de aulas. Então, em sua prática pedagógica, como professor de PLH, como você pode descrever, como aconteceu a observação de aulas? Como foi esse processo? Como ele se desenvolveu? Como é que eram os passos? Enfim, o que você lembrar, se você puder corresponder a algum semestre específico?

..A existência de p

Participante 6 (P6) No primeiro semestre, nesse pouco, um mês e meio que eu tive de aula presencial, no primeiro semestre que eu estava como

..A existência de p	<p>professora, na turma que eu assumi, eu lembro de ter a visita de uma pessoa observando a minha prática. Eu não lembro especificamente se era para um trabalho pessoal, tipo, ela estava fazendo uma observação para algum estágio, alguma coisa assim nesse sentido. Eu acho que foi passado para a coordenação, sei lá, as observações, no caso. Mas, com a pandemia, realmente eu não lembro se eu tive um retorno específico desse dia de observação. Das outras observações que eu me lembro no ambiente virtual, a gente recebia tudo descritinho, era como se fosse um formulário, o que tinha sido observado, vamos supor, uma orientação da observação, aí a pessoa que tinha observado respondia, isso foi observado assim, assim, assado, a aula aconteceu assim, assim, assado, pontos fortes da aula eram assim, o que pode, de orientação, de indicação, de dicas, de que pode ser melhorado era um outro ponto. Eu lembro de ter recebido no próximo ano, que seria esse outro ano, que foi um ano virtual, eu lembro desses retornos, dessas observações de ambiente virtual. Depois, no outro semestre, eu não tive nenhuma observação no último semestre que eu estava presencial, não. Ninguém foi na minha sala. Bom, não especificamente para passar a aula inteira, obviamente, a coordenação estava sempre passando na porta, perguntando se eu estava precisando de alguma coisa, com aquele apoio prático do dia a dia.</p>
..A existência de p	
..A necessidade de	
	<p>Investigadora E para você, para que serve a observação de aula? Dentro da sua experiência, ou sua percepção, suas observações, para que serve a observação de aula?</p>
..A percepção sobre	<p>Participante 6 (P6) A observação, para mim, é uma ferramenta do professor para conhecer o seu aluno. Então, se você como professor está ali observando uma necessidade da sua turma, uma necessidade do seu aluno, uma dificuldade, por exemplo, uma coisa que você pode desenvolver um projeto, uma coisa que você pode propor uma atividade para ajudar aquela criança naquele momento, sim. Existe uma visão como professora. Tendo alguém, ou sendo a observadora, sendo a pessoa que observa em uma sala de aula, eu vejo muito mais como uma ferramenta de aprendizado para a pessoa que está observando o caso. E se ela está ali observando com essa ideia de ela é uma pessoa externa, ela não está ali na relação professor-aluno, ela está ali para observar como é essa interação, então ela consegue ver de um outro lugar como é que se dá essa interação entre professor e aluno e como está andando esse processo de aprendizado dentro daquela sala de aula.</p>
	<p>Investigadora Que objetivos, então, você poderia partilhar que possam orientar a observação de aulas?</p>
..Melhorar práticas	<p>Participante 6 (P6) Objetivo? Objetivo de, acho que de aprender, objetivo de orientar, objetivo de partilhar experiência, eu acho que é uma coisa de, você está vendo o que está acontecendo, você pode acrescentar, vamos supor, eu acho que é uma coisa meio descritiva, uma observação meio descritiva onde você vai, bom, pelo menos quando eu faço uma observação eu tento fazer isso, que é você não usar nenhum tipo de julgamento no sentido de, você não está ali para julgar o que está acontecendo, você está ali para observar e tentar aprender ou mesmo ajudar aquele professor a melhorar a sua prática.</p>
	<p>Investigadora Voltando agora nesse momento em que você vivenciou a observação de aulas, qual foi a sua participação nesse processo todo de observação de aulas?</p>
	<p>Participante 6 (P6) Eu como observadora ou como professora? Como professora.</p>
	<p>Investigadora Como observada, como pessoa observada.</p>
	<p>Participante 6 (P6) Eu acho que eu já, eu sempre tive, eu já estive nesse lugar de observadora durante a minha formação escolar, eu fiz muitos estágios</p>

durante a minha graduação, então eu precisava fazer muita observação de sala de aula, então eu acho que aí vem também essa coisa de por que eu acho que a observação ela te ensina, você está aprendendo ali ao observar, eu me sinto muito à vontade, eu não me sinto supervisionada, por exemplo, usando aquela palavra, eu acho que eu me sinto à vontade, assim que, bom, é a minha prática, é a minha sala de aula, é um ambiente onde eu me sinto muita vontade e eu quero que a pessoa também se sinta à vontade, então eu pelo menos eu tento em todas as salas de aula que eu lidero, eu tento, de todas as formas, envolver todos os alunos e fazer com que seja uma coisa muito participativa, que seja uma coisa prazerosa e gostosa de estar ali. Na língua, na organização, como língua de herança, a gente tem um tempo curto, então isso eu senti muito assim, de tipo, a gente tentar realmente de que aquele curto momento, aqueles três horas, três horas e meia, dependendo do dia, uma vez por semana, fosse o mais interessante e o mais prazeroso possível para aquelas crianças.

Investigadora E você, em relação a como foi desenvolvida essa observação de aulas, especialmente nas aulas online, que você menciona aqui, que você teve as suas aulas observadas, recebia o feedback, qual foi a sua participação nesse processo de você ter a sua aula observada, como que foi essa sua participação? Se houve participação.

(...)

Participante 6 (P6) Deu para mim que estava instável a conexão e aí ficou rápido, depois devagar, e depois congelou. Eu não sei se eu entendi a pergunta toda.

Investigadora Perfeito, vamos lá. Então, lembrando que você teve suas aulas observadas. Então, lembrar esse processo. Qual foi a sua participação nesse processo? Então, você teve as suas aulas observadas, você disse que recebia feedback no formulário, com os pontos. Qual foi a sua participação nesse processo, se houve?

Participante 6 (P6) Olha, a minha participação ao receber, por exemplo, o feedback, foi de, ok, vamos ver como eu posso acrescentar todas essas observações na minha prática. Como eu consigo melhorar as minhas aulas, como eu consigo acrescentar, por exemplo, as indicações ou as orientações dessa pessoa que viu de fora, com um olhar para ajudar. Nunca me sentia supervisionada. Sabe, que está ali com aquele olhar de apoio. Eu acho que é uma coisa assim, por exemplo, ela está ali para me apoiar, ela está ali para assistir a minha aula e levantar os pontos positivos e o que pode ser melhorado. Então, para mim, ok, eu achava legal ver os pontos positivos, porque aquilo era a parte do meu objetivo quando eu estava planejando a aula, mas o mais importante para mim era ver as orientações que podiam ser melhoradas, porque eu acho que era aí que eu realmente ia sair do lugar, no sentido que o que tinha sido como ponto positivo já era uma coisa que estava, já fazia parte da minha prática. Então, quando eu via essa outra parte, eu acho que você pode melhorar nesse ponto, você pode usar essa outra ferramenta, era isso aí que realmente, essa parte de feedback que mais me tocava, que mais me interessava como feedback, nesse sentido de, é aqui que eu acho que está o ponto que eu posso melhorar. Eu não sei se você ouviu, você estava congelada, você estava ouvindo?

Investigadora É o ponto que poderia melhorar, foi até aí que eu escutei, até o ponto “onde eu poderia melhorar”, aí cortou, aí voltou agora.

Participante 6 (P6) Bom, eu acho que era mais ou menos isso aí, eu acho que...

Investigadora Como que você vê a observação de aulas?

Participante 6 (P6) Eu vejo como, não sei, como parte da prática, como parte de ferramentas de trabalho, é uma coisa necessária. Agora eu estou

..Melhorar práticas

..Recurso de

..Melhorar pr

..A percepção

..A percepção sol

..Melhorar prátic

..A percepção sol
..Melhorar práti

fazendo uma formação, Montessoriana, e parte do nosso trabalho em sala de aula é isso mesmo, é observar a criança, você conhecer a criança daquele ponto, eu acho que, eu me sinto nesse momento, quando eu estou tendo a minha aula observada, por exemplo, que é um olhar de fora que vai me tirar do meu lugar, que vai me fazer melhorar e evoluir a minha prática. Eu me sinto, eu não sei, eu não me sinto mal, assim, sendo observada numa sala de aula. E tento, quando eu estou observando, também não fazer com que o professor se sintam, tipo, tem alguém aqui anotando tudo que eu estou fazendo.

Investigadora E como você pode descrever o impacto da observação de aulas na sua prática profissional, como docente?

Participante 6 (P6) Ah, como apoio, como ajuda, como, sei lá, uma orientação, como uma ferramenta que vai me ajudar a melhorar a minha prática.

Investigadora Você tem algum exemplo, assim, de algo que, a partir da observação, você implementou e você percebeu essa melhora?

..Melhorar práticas

Participante 6 (P6) Ah, eu acho que uma vez, uma dica, né, uma orientação que eu recebi era exatamente sobre, a gente estava em um ambiente virtual e, por exemplo, estava, às vezes, eu pensava umas propostas de interação, talvez um pouco longas demais. Então, algumas crianças ficavam sem interagir, porque estava, tipo, com foco, vamos supor, em uma criança que é mais participativa, que gostava mais de responder. De tentar dividir, não é dividir, mas, por exemplo, de fazer, de repente, uma participação mais, como é que fala,... mais dinâmica, de uma forma de, né, de tentar fazer com que todos participassem. E aí eu tentei fazer isso, apesar que era no ambiente virtual, apesar que estava tudo naquele contexto, e eu acho que, sim, teve uma melhora, sim, mas eu acho que os alunos também, eles estavam um pouco cansados, porque, no caso, eu já tinha, quando eu dei esse segundo semestre no ambiente virtual, eu já tinha mais ou menos uns oito meses de pandemia, então já estava todo mundo meio, realmente, olha, não aguento mais, e já estava também, nesse contexto que as aulas, as crianças, elas tinham aula virtual segunda a sexta, que era o dia inteiro na frente do computador, já com a aula, com a aula regular deles em ambiente virtual, e ainda chegava no sábado, que seria o dia de ficar mais tranquilo, e estava novamente lá na frente do computador. Então, eu realmente, eu tentava fazer o mais interativo possível, mas eu acho que isso me ajudou, essa observação de não fazer tão longo, uma interação tão longa, e já mudar de atividade.

Investigadora Vamos para uma pergunta que também tem um pouquinho, não se preocupe, é a sua percepção, de acordo com as suas experiências, qual, para você, qual a relação entre supervisão pedagógica e observação de aulas?

..Melhorar práti
..O contexto de

Participante 6 (P6) A relação entre supervisão e observação. Acho que, para a supervisão conseguir ajudar o professor, ela usa a observação como ferramenta.

Investigadora Vamos agora para a última parte, o último bloco, estamos seguindo bem. No contexto de PLH, em sua prática profissional docente, o que significa desenvolvimento profissional docente?

..Esforços pe
..As oportu
Facilitador
..Esforços

Participante 6 (P6) Desenvolvimento profissional docente. Eu, como professora, eu sempre busquei, assim, estar aprendendo, estar, sei lá, evoluindo, estar levando o melhor possível para os meus alunos, eu acho que desenvolvimento profissional, eu acho que é isso, é sair desse lugar, tentar a cada semestre, ou a cada final de semana, trabalhar a cada. Eu acho que nas reuniões mensais que a gente tinha, eram momentos de muita troca, assim. Então, eu acho que daquele momento ali, saiam muitas ideias, saiam muitas, a gente pensava, tipo, várias propostas para as próximas aulas, e eu acho que eu me sentia, assim, bem crescendo, assim, como professora.

Investigadora E também, a partir da sua prática profissional, em que momento você considera que o desenvolvimento profissional docente está presente? Você já mencionou as reuniões mensais. Em que outros momentos você acredita que o desenvolvimento profissional docente esteja acontecendo?

..Esforços pessc

..Esforços da or

Participante 6 (P6) Eu acho que principalmente nessas reuniões que tinha as confraternizações, todos esses momentos de interação que aconteciam com os outros professores, eu acho que a gente estava crescendo, assim. Eu acho que no momento da aula, assim, onde a gente estava mais com os alunos, cada um desenvolvendo a sua atividade com a sua turma, a gente tinha algumas trocas, tipo, outros professores, não, aqui, eu usei esse material aqui, agora você vai usar, por exemplo. A gente trocava também materiais, mesmo durante um sábado. Eu acho que durante as aulas, um pouco menos, mas eu consigo identificar durante as reuniões.

Investigadora E qual o impacto que o desenvolvimento profissional docente tem sobre as suas práticas profissionais?

..As oportunidades

Participante 6 (P6) Eu acho que é um impacto positivo, nesse sentido de que a gente está sempre aprendendo, sempre evoluindo e sempre buscando melhorar a nossa prática.

Investigadora E para você, qual a relação da observação de aulas com o desenvolvimento profissional docente?

..A percepção sobre

Participante 6 (P6) Bom, eu acho que eu estou ficando repetitiva, mas eu acho que é nessa mesma... Como eu entendo a observação de sala de aula como uma ferramenta para o desenvolvimento, essa relação para mim é essa, eu acho que a observação é usada para que o professor se desenvolva e evolua e melhore a sua prática.

Investigadora Alguns exemplos que você poderia... Você já mencionou alguns exemplos lá em cima, algum outro exemplo que você possa trazer com essa observação de desenvolvimento profissional docente nas suas práticas?

..Esforços da orga

..As oportunidades

Participante 6 (P6) Uma coisa que eu lembro, super marcante, eu acho que a gente fazia... Nesses momentos de reunião, nesses sábados de reunião com a equipe, eu lembro que teve uma contação de história... Ai, meu pai, não vou lembrar, acho que com a (...), não sei se eu posso citar nome não, que é uma pessoa da equipe, da coordenação pedagógica, da direção, da supervisão, não sei como você está chamando essa parte, mas eu achei super interessante que a ideia foi... Ela contou uma história para nós, nós éramos os alunos, os professores, a equipe pedagógica era... A equipe docente era os alunos, e ela contou a história e foi como uma ferramenta de desenvolvimento docente para mim. Eu, pelo menos, senti assim, olha, que muito interessante como a gente pode pegar às vezes uma história ou mesmo um livro que já é conhecido, uma história que já é, às vezes, já é conhecida pela criança, mas você pode transformar ela contando de uma outra forma ou usando outros materiais, por exemplo, uma coisa mais visual, mais colorida, por exemplo.

Investigadora E agora, voltar um pouquinho de novo, algumas vão parecer repetitivas e elas tendem, mas às vezes, um outro olhar, alguma coisa complementar. Em termos... Lembrando um pouquinho como foi desenvolvida a observação de aulas, você percebeu algum resultado prático?

..Melhorar práti

..Recurso de fee

Participante 6 (P6) Sim, eu acho que sim, quando a gente recebeu... Isso que é após a observação, após o feedback, de tentar incorporar aquela observação na minha prática. Então, sei lá, uma orientação e uma observação que era trazer mais um exemplo, não necessariamente um exemplo que aconteceu, mas que vive a mente, que é trazer mais materiais ou trabalhar mais o lado sensorial com os pequenos, por exemplo, com as crianças pequenas. Isso foi uma observação. Então, vamos trazer mais.

..Melhorar prático

..Recurso de fe

Sempre tinha dicas, por exemplo, olha, essa música, por exemplo, é uma música superinteressante, pode que trabalhe esse tema e esse, pode trabalhar nesse sentido.

Investigadora Com relação ao... Você poderia falar sobre como foi esse processo de observação de aulas? Dentro do que você se lembra, de acordo com a sua experiência, como que isso aconteceu?

Participante 6 (P6) Uma pessoa, acho que eu era... Como é que fala... comunicada de que alguém ia entrar na minha sala e observar. Eu nunca tive problema com isso, então, realmente, nunca tive. Ai, meu Deus, hoje minha aula vai ser observada, então, eu recebia a pessoa, ela ficava lá sentada no cantinho, tentava se fazer de invisível, no sentido de para não atrapalhar a aula. Claro que crianças são crianças, então, algumas crianças sempre iam lá interagir com o observador, mas eram interações muito rápidas. E a pessoa ficava lá anotando, fazendo observações. Mas eu não... Eu acho que no ambiente virtual, essa observação foi tipo full time, foi o tempo todo da aula. Então, não eram aulas longas, eu acho que eram 45 minutos, se não me engano, ou o máximo uma hora. É uma coisa assim. Mas no presencial, que eram três horas, três horas e meia, eu acho que era em parte da minha aula, não era o tempo todo da aula observada, não. Então, naquele momento que era observado, a gente recebia esse retorno, mas eram em momentos, na aula presencial, eram só algumas partes da aula.

..A existência de p

Investigadora E depois? Então, você já havia mencionado, você recebia...

Participante 6 (P6) Feedback, recebia um retorno e tentava incorporar na minha prática.

Investigadora Teve mais algum outro modelo, algum outro processo que você vivenciou durante as aulas online ou em ambiente físico?

Participante 6 (P6) Não, que eu ainda não tenha mencionado. Eu mencionei o do formulário que a gente recebia como escrito. Eu acho que eu sentia também, às vezes, que eu imagino que seja não necessariamente um retorno para o professor em si, mas, por exemplo, a equipe de coordenação observava uma sala de aula e levava pontos para serem, não discutidos, mas temas a serem trabalhados na reunião de mensal. Então, por exemplo, olha, eu acho que esse tema aqui pode ser interessante. Eu acho que os professores podem se beneficiar com oficinas. Por exemplo, eu lembro que a gente teve uma oficina super interessante. Não vou lembrar o nome da moça, mas, enfim, é tipo uma formadora de professores. Ela fez várias brincadeiras com a gente. Então, eu acho que ter acesso a esses cursos e a essas ferramentas, a essas coisas externas, assim, acrescenta muito a nossa prática.

..Esforços da or

..As oportunaid

Investigadora Que dificuldades você vivenciou com a prática de observação de aulas?

Participante 6 (P6) Não tive dificuldade.

Investigadora E o que facilitou a observação de aulas para você?

Participante 6 (P6) Ah, eu não sei. Talvez... Eu me sentia muito à vontade, assim. Eu não me sentia, em momento algum, sabe, não sei, retraída, assim. Não, perai, tem alguém me observando. Eu não sei. Eu acho que, quando a gente está nesse lugar de professor, que você tem, sei lá, 13 carinhas no Brasil, 30 carinhas te observando e te interagindo com você, eu acho que um adulto a mais, um adulto na sala, não me traz, assim, essa expectativa de, tipo... Eu acho que, para mim, é tranquilo.

Facilitadores das p

Investigadora E em relação ao processo, como você vê que a observação de aulas facilitou em termos, talvez, de você olhar para a sua prática?

..Melhorar práticas

Participante 6 (P6) Eu acho que, nesse momento do feedback, nesse momento do retorno, é quando você realmente vê, você consegue autoavaliar a sua prática, você consegue ver... Não, legal, então, eu acho que esse ponto aqui, eu posso melhorar, eu posso... Por exemplo, às vezes é uma coisa que você gosta de fazer, você se identifica com aquela ferramenta, mas você pode adaptar de uma outra forma e usar de... Acrescentando essa observação, esse apoio que você recebeu através dessa observação na sua prática.

Investigadora Pensando em modelos de observação de aulas, que modelo, essa é a última pergunta, também partindo da sua experiência, você acredita que facilita o desenvolvimento profissional docente?

Participante 6 (P6) Modelo de observação?

Investigadora Sim, ou processo, ou a forma como ele é conduzido, nesse sentido.

..A existência de p

Participante 6 (P6) Não sei se existe, sei lá, um modelo ideal, o que seria melhor, interessante, mas, por exemplo, agora estou trabalhando em uma escola, em uma escola Montessoriana, e eles têm, é tipo uma câmera, tem câmera na nossa sala, onde é uma câmera para apoio pedagógico, é uma câmera onde a coordenação e a direção têm acesso com esse objetivo de apoiar e ajudar o professor na prática. E, por exemplo, eu até fui orientada, tipo, se você tiver algum momento do seu dia, da sua aula, que você acha que está um pouco caos, que você vai, tipo, você me sinaliza para mim, que eu vou tentar, eu vou observar da minha sala, por exemplo, e vou tentar te ajudar, como seria a melhor forma. Então, você não tem uma pessoa a mais dentro da sua sala, mas você continua tendo a observação e o apoio. Então, você não tem a presença física que modifica o ambiente, você continua tendo um ambiente que as crianças já estão acostumadas, você não tem uma presença diferente na sala de aula, mas você continua tendo a observação. Então, é ideal? Não sei. Estou sendo avaliada? Também não sei. Isso não é uma coisa que me incomoda no sentido que, não, peraí, eu estou ali, eu sou uma profissional, eu estou fazendo o que eu acredito que é o melhor para aqueles meus alunos. Então, eu realmente não tenho essa coisa, tipo, esse medo de, tipo, estou fazendo uma coisa errada e tem alguém que vai me pegar, né, tipo, no ato. Então, eu vejo a observação como uma ferramenta muito positiva para a prática.

..A percepção sol

Investigadora E só agora, só para confirmar, então, na organização escolar, quantos modelos você vivenciou de observação de aulas?

..A existência de p

Participante 6 (P6) Acho que os dois, um presencial, né, a pessoa dentro da sala, e o virtual, a pessoa entrando como mais uma pessoa na sala de aula virtual.

Investigadora E aí nós terminamos essa parte, aliás, a parte não, a entrevista, né, a primeira fase. Vou finalizar, mas antes quero agradecer novamente pela participação, a colaboração com a pesquisa. Assim que eu tiver feito, porque nós temos dois grupos focais, um para docentes, ex-docentes, outro para gestores, ex-gestores. Então, você agora é ex-professor da (...). Ex-professora da (...).

Participante 6 (P6) Ex-professora, ex e futura.

Investigadora Ex e futura, então ótimo, isso mesmo. E aí, quando eu tiver feito todas as entrevistas individuais, aí nós vamos marcar. Eu até queria saber depois se você puder, eu sei, de acordo com seu tempo, porque aí eu vou tentar

coniliar os participantes para estarem juntos. Mas muito obrigada, vou parar agora a gravação.

Participante 6 (P6)

Tá ótimo.

Investigadora

Pronto.

Anexo 9: Transcrição e codificação da Entrevista 7

1	Entrevista 7 - 23 de agosto de 2022-Transcrição	
2	Investigadora	Ok, então vamos lá. Então, como eu falei antes, nós vamos trazer alguns tópicos e falar um pouquinho sobre você. Eu vou fazer as perguntas. Então, esse agora é o momento de falar sobre você no contexto de PLH, tá bom?
3	Participante 7 (P7)	Tá ótimo.
4	Investigadora	Primeiramente, eu queria que você falasse um pouquinho sobre você, indicando a sua função na (...).
	Participante 7 (P7)	Tá ótimo. Eu, hoje, sou professora titular, né, da faixa etária de (...) anos. Entrei na (...) tem um ano e pouco, né? Entrei como professora substituta e logo em seguida assumi a sala como professora titular.
	Investigadora	Mais ou menos, então, você entrou na (...) início do ano passado, início de agosto, setembro?
	Participante 7 (P7)	Eu entrei em setembro, em outubro, que foi logo depois do semestre. Foi isso, no início do semestre.
	Investigadora	Você pode falar um pouquinho sobre a sua formação acadêmica?
..Formação e experi	Participante 7 (P7)	Olha, eu sou bacharel em direito, mas eu nunca exerci. Vim para cá e recentemente trabalhei no (...) como Instruction Assistant, que são aquelas ajudantes da professora, mas eu trabalhava com educação especial. Essa foi a minha maior experiência na área de educação. No passado, quando eu morava em (...), antes de me formar, eu trabalhei alguns anos como voluntária de educação de adultos. Também na área de educação em (...), como voluntária também. Como voluntária de adultos eu trabalhei três anos e meio. Como voluntária na área de educação especial em (...) eu trabalhei um ano e meio no Instituto (...), também dando aula para adultos com necessidades especiais. Essa é a minha experiência na área de educação.
	Investigadora	E qual foi a sua motivação para entrar no mundo do português como língua de herança?
..Motivação(ões)	Participante 7 (P7)	Olha, Cláudia, primeiro que eu tenho filhos, convivo com essa dificuldade do português dentro de casa. Convivo com a importância da manutenção da língua dentro da minha própria casa. E foi bastante interessante, porque quando eu me mudei para cá, eu era bastante avessa a essa coisa de colocar as crianças em uma aula de português. Porque eu vim para cá com os meus filhos, um tinha três e meio e o outro sete, e ambos falavam tanto de três e meio quanto o de sete tinham um português muito bom. E eu achava que não acrescentaria absolutamente nada nesse inscrevê-los em uma aula de português, que só o convívio com a gente seria o suficiente. Até foi, para os meus filhos mais velhos, suficiente no sentido de que eles mantiveram a língua, falam muito bem. Mas eu comecei a perceber que a língua ia muito bem, obrigado, mas a cultura, a aproximação com a raiz, com a cultura, estava deixando muito a desejar. O meu filho pequeno, que nasceu aqui, já me trouxe uma outra experiência, que era necessário, ele já precisaria desse incentivo. E aí eu comecei a olhar para o português como língua, para essas aulas, de uma forma bastante diferente. E aí eu comecei a me apaixonar pelo trabalho que essas pessoas durante anos realizaram, e eu achava que não tinha tanta necessidade. E aí eu resolvi, fui convidada, já tinha sido antes, mas fui convidada novamente, e com essa minha mudança de pensamento eu resolvi abraçar essa ideia com unhas e dentes. Foi isso.
..Encontro com	Investigadora	E nesse ano que você está na (...), você

..Esforços pess
..As demandas t

teve experiências com observação de aulas?

Participante 7 (P7) Tive, essa observação de aulas, minhas, outras?

Investigadora Alguém observando as suas aulas?

Participante 7 (P7) Tive, tive.

Investigadora E pensando nesses momentos, nesses semestres, qual era a sua rotina como professor de PLH?

Participante 7 (P7) A rotina das minhas aulas?

Investigadora A rotina como professor que você desenvolvia, como que era o seu dia-a-dia como professor de PLH?

Inspector

Participante 7 (P7) Olha, durante a semana, porque as aulas eram apenas no sábado, durante a semana eu fazia bastante pesquisa do material que eu usaria. Eu criei uma rotina também de estudar um pouco mais sobre as aulinhas, bolar estratégias para atingir o público da faixa etária que eu estava trabalhando, porque a gente precisa adequar. Então, durante a semana eu fazia esse trabalho de pesquisa, comecei a seguir pessoas mais experientes em PLH, comecei a pegar ideia e comecei a montar. Durante a semana era isso que eu fazia. E durante as minhas aulas, aos sábados, eu procurava manter uma rotina, algumas coisas repetidas para criar uma rotina. E uma coisa que eu gostava de fazer era encaixar as minhas aulas. Tudo que eu trabalhava nas aulas seguintes estavam sempre relacionadas com as aulas que eu tinha dado. Então, dessa forma, eu estava sempre repetindo e reforçando o que eu vinha dando anteriormente. Entendeu? Então, se eu falava de cor numa aula X, na aula seguinte eu ia falar das fórmulas e aí eu ia dizer o círculo vermelho, o triângulo amarelo. E assim era isso. Não sei se foi isso que você me perguntou. Se não foi, eu...

Investigadora E só complementando um pouquinho, e a rotina aos sábados, como é que você pode partilhar? Qual que era a sua rotina aos sábados?

Participante 7 (P7) Tá, você quer saber a minha rotina com os alunos ou a minha rotina, assim...

Investigadora Como professor.

Participante 7 (P7) Da chegada, como que funciona?

Investigadora Em geral, o que você puder, não só com os alunos, mas em geral.

Participante 7 (P7) É, a minha rotina é isso. Olha, aos sábados eu, já com tudo montado, chegava em sala para organizar as coisas e eu buscava manter, seguir aquele cronograma que eu criava. E é óbvio que no decorrer das horas com as crianças, nunca sai daquela forma. Então, todo dia, todo sábado era uma rotina, era um movimento meio diferente. De igual era a chegada das crianças, a rotinazinha do círculo, da contação de história pela manhã, do bom dia, falar um pouco da semana, introduzir o tema, reforçar o conteúdo da aula anterior, eu sempre gostava de fazer isso, dar um espaço para as crianças se expressarem sobre o que fizeram durante a semana, repetir o que eles falavam, às vezes, em inglês. Eu repetia tudo em português, e era isso, era mais ou menos isso. E depois, o conteúdo que eu tinha programado, se encaixando na rotina do lanche, indo lá fora, sempre com uma brincadeira das nossas origens, com músicas. Sempre, minha aula tem muita música, eu trabalho com turminha muito pequena, então eu faço muito uso de música, bastante música em português. Uma coisa que eu vinha fazendo quase em todas as aulas é pegando uma música, por exemplo, do Toquinho, Aquarela, e aí eu ia, conforme a música ia tocando, eu ia desenhando para as crianças algumas coisas, e

depois que a gente fazia vários desenhos, nós voltávamos repetindo as figuras que tínhamos desenhado, e isso era uma coisa que eu fazia quase em todas as aulas, e é isso.

Investigadora Falando um pouquinho sobre agora a organização escolar como um todo, como que você pode descrever as interações profissionais com colegas, com a gestão, como que você pode descrever essas interações profissionais?

..Fragilidades (SP)

Participante 7 (P7) Olha, eu tive pouca, assim, eu tinha muito contato com a minha professora substituta, mas eu tinha pouco contato com os outros profissionais, professores. Eu tive pouco contato com a coordenação pedagógica, tinha uma comunicação, mas eu tinha pouco contato e eu me sentia mais por conta própria, entendeu? E era isso, assim, eu realmente tive pouco contato, tive pouca troca com os outros professores. Esse ano, eu inclusive, para o próximo ano, pretendo tentar ter uma interação melhor, mas no último ano, eu não sei se por uma deficiência própria minha ou se é uma coisa estrutural, eu ainda não tive tempo de fazer uma avaliação sobre isso.

Investigadora Vou trazer um pouquinho sobre o apoio, como que você, você já falou um pouco sobre essa parte de contato, é um reforço, como que você vê o apoio que você recebeu durante esse tempo no seu cargo como professor, a forma de apoio entre professores, entre professor, você com a gestão?

..Fragilidades (SP)

Participante 7 (P7) Olha, eu acho que precisa, tem muito para melhorar, eu gostaria de, eu acho que tem muito, tiveram muitas boas intenções, mas eu acho que existe, é necessário, eu acho que eu tive pouco, assim. Eu também não tenho uma vasta experiência com PLH para saber o quanto de apoio se dá nas instituições que trabalham com o português como língua de herança, mas eu acho que eu senti falta de um apoio maior da organização. E eu acho que eu senti pouco interesse também dos outros professores de fazer essa troca. Talvez eu não tenha tido tempo, né, mas eu fiquei com a sensação de que aquilo ali acontece naquele período pela manhã de sábado e é como se depois ninguém mais quisesse falar daquilo, entendeu? Fosse um negócio que acontece no sábado e acabou. Eu sei que as pessoas têm a vida, outros trabalhos, etc., mas a sensação que eu fiquei é que durante a semana não se fala naquilo. Então, eu acho que tive pouca, foi essa a minha primeira impressão.

Investigadora Eu vou falar um termo, mas é um termo que você não precisa ir à teoria, mas, o que significa esse termo em sua prática profissional. Para você, o que significa supervisão pedagógica em sua prática profissional?

..O contexto de col

Participante 7 (P7) Olha, Cláudia, eu não sei, como eu estou te dizendo, mas eu diria que uma supervisora pedagógica é uma pessoa que trabalha junto com você, profissional, professor, te apoiando, te orientando, te direcionando. Porque é muito difícil fazer um plano de aula, entregar um trabalho, e eu acho que é necessário uma supervisora. Inclusive, a palavra supervisora, eu acho que é uma parceira que está ali com a finalidade de te orientar, mas é isso, é uma equipe trabalhando ali, uma pessoa te dizendo, te direcionando. Eu acho, eu não sei, não conheço.

Investigadora Muito obrigada. E agora, vamos ver um pouquinho sobre as práticas de observação de aulas que você vivenciou. Então, em sua prática pedagógica como professor de PLH, você pode descrever como aconteceu a observação de aula?

Participante 7 (P7) Quando me observaram?

Investigadora Como que a observação de aula chegou até você?

..O feedback toç

..A percepção soi

Participante 7 (P7) Olha, eu tive depois um feedback. Eu achei péssimo, fraco. Eu achei fraco. Eu fiquei com a sensação de que, nessa observação de aula, era uma pessoa cumprindo um protocolo. Em vários momentos, eu me perguntei se, de fato, ela estava observando alguma coisa. Então, eu achei, eu absolutamente não

..O feedback top-
..A percepção sobre a

me senti observada. É isso, eu achei que era uma pessoa ali cumprindo tabela.

Investigadora Como que foi esse processo de observação de aulas? Você participou em algum momento? Como é que ele acontecia? Como é que era esse processo?

Participante 7 (P7) Eu não sei, então, se eu entendi a pergunta. Observação de aula, você diz, é quando alguém entra na minha aula para observar, é isso?

Investigadora Isso.

Participante 7 (P7) Eu estou dando a aula e a pessoa está ali observando.

Investigadora Observação...

..A existência de p

Participante 7 (P7) Absolutamente não, nenhuma. É o que eu estou te dizendo. Eu continuei dando a minha aula. Na verdade, eu nem sabia que teria uma pessoa ali fazendo a sua observação. Fui avisada, acho que no dia, não lembro. Mas, assim, não, eu continuei dando a minha aula, não teve nenhuma interação, nem sei se era para ter, não **conheço o processo**. Mas, foi isso, foi uma pessoa sentada, olhando, as vezes olhando e só, sem interação nenhuma.

Investigadora Então, houve algum feedback?

..O feedback top-d

Participante 7 (P7) Houve um feedback, sim, mas eu achei bastante raso. Foi uma coisa que não me acrescentou muito. Eu gostaria de ter tido realmente um feedback que me despertasse para alguma coisa. Mas, não, foi um feedback bem raso.

Investigadora Então, na sua prática, essa observação de aulas, vamos depois ver um pouquinho mais a fundo. Então, para você, ela foi rasa, ela não acrescentou muito nas suas práticas, é isso?

Participante 7 (P7) Não, acrescentou, na verdade, zero, porque como o feedback foi no sentido, ah, é isso aí, etc. Eu falei, bom, é isso aí o quê, né? Então, não, nada acrescentou.

Investigadora Para você, para que serve a observação de aulas? Quais seriam as finalidades da observação de aulas?

..Melhorar práticas

Participante 7 (P7) Eu acho, como eu te disse, eu acho que a gente monta uma estrutura de aula e, às vezes, a gente pode estar cometendo erros que a gente não percebe. Pode estar organizando as aulas em um formato que talvez não esteja funcionando. Assim, às vezes, a gente, o professor leva, que está tendo uma dificuldade com a turma disso, daquilo, e aí, de repente, quando alguém entra ali e dá um olhar diferente do seu, ela consegue enxergar alguma coisa que você ali, enfiada naquele movimento ali, não está conseguindo ver. Então, eu acho que uma pessoa observando o que você está fazendo, com outro olhar, ela pode te trazer soluções que você não está conseguindo, naquele momento, ou enxergar.

Investigadora Então, quando você olha para essa observação de aulas, em sua prática, o que você poderia trazer como justificativas? Quais seriam as justificativas da observação de aulas para você?

..Melhorar práticas

Participante 7 (P7) Olha, eu acho que, primeiro, a necessidade de avaliar um pouco o professor, porque você está ali, você foi contratado, está dentro da sala de aula, mas conhecer um pouco do professor, conhecer um pouco da metodologia dele, que ele aplica ali, ver se aquilo ali se adequa ao que a instituição está buscando, está querendo, e melhorar. Eu acho que observar o profissional que está ali

..Melhorar práticas

dentro é isso, é buscar melhorar, melhorar sempre.

Investigadora Pensando na observação de aulas, para orientar a observação de aulas, que objetivos você poderia trazer que pudessem orientar a observação de aulas?

Participante 7 (P7) Desculpa, Cláudia, reformula, porque eu fiquei um pouco confusa com a sua pergunta.

Investigadora Então, que objetivos você acredita que possam orientar a observação de aulas?

Participante 7 (P7) Vou responder, se não for isso, você me diz. Eu acho que, assim, o objetivo de observação, eu acho, podendo estar sendo repetitiva aqui, mas é isso, olha, é você linkar, você conseguir fazer com que o seu profissional, profissional que está ali trabalhando, consiga enxergar melhor, uma melhor forma de estruturar a aula, de lidar com os alunos, de atender as necessidades da instituição, de entregar o conteúdo de forma mais direcionada, assim, com mais precisão. Eu acho que é isso, eu acho que o objetivo é orientar.

Investigadora E, voltando só um pouquinho, você falou que, sobre a necessidade de avaliar o professor, como que você pode descrever o que seria avaliar? Qual seria a dimensão dessa palavra para você?

Participante 7 (P7) Olha, quando eu tenho alguém me observando, eu fico absolutamente, assim, tranquila, assim, quando eu falo em avaliação, talvez no sentido de orientação, assim, eu acho que a gente está sempre sujeito, né, assim, a gente, no alto da nossa segurança, né, a gente está sempre sujeito a cometer, nós estamos sempre sujeitos a cometer deslizes que, às vezes, a gente não percebe. Então, eu acho que é importante ter alguém fazendo uma avaliação mesmo, assim, eu acho que é isso, a avaliação, eu acho importante você ter alguém olhando para o que você está fazendo, assim, eu não sei, Cláudia, não sei se...

Investigadora Aquilo que você sentir, fique muito tranquila, não fique preocupada.

Participante 7 (P7) É, eu não, desculpa, eu não falo avaliação no sentido de dar nota, de saber se, quando eu falo avaliação, é assim, avaliar de que forma eu posso melhorar, eu posso ajudar, né, assim, deixa eu fazer uma análise dessa situação aqui, de que forma, deixa eu avaliar como as coisas estão indo e de que forma eu posso, né, orientar esse profissional.

Investigadora Sobre a prática de observação de aulas, de acordo com a sua percepção, sua experiência, como você pode descrever o impacto da observação de aulas sobre a sua prática profissional?

Participante 7 (P7) Olha, eu quando, eu esperei muito, por exemplo, por essa avaliação profissional, porque primeiro eu estava insegura com várias coisas, né, e eu acho que um bom avaliador, um bom observador, uma pessoa que entra ali na sua sala com um olhar de, não de crítica, né, mas ele entra ali com um olhar construtivo, ele pode trazer muitos pontos positivos para mim, assim, eu acho que ele tem o poder de transformar, às vezes, o que já é bom numa coisa muito melhor e às vezes o que não está tão bom numa coisa que pode ficar muito legal. Então, eu acho que é muito, muito, muito importante esse avaliador, assim, essa pessoa observando, né. Acho que o impacto é muito positivo.

Investigadora E para você, qual seria, então, a relação entre a supervisão pedagógica e a observação de aulas?

Participante 7 (P7) Primeiro, tem uma pergunta, não sei se você pode responder, a avaliação de aula é feita pela pedagogia, pela coordenação

..Melhorar práticas

..Melhorar práticas

..Recurso de fee

..A percepção so

	pedagógica, né? Sempre, ou não?	
	Investigadora	Porque a sua percepção é o seu...
	Participante 7 (P7)	É, eu, me pergunta de novo, qual é a...
	Investigadora	Qual é a relação entre a supervisão pedagógica e a observação de aula?
		No sentido de aprendizagens, melhorias, conhecimentos?
..O contexto de col	Participante 7 (P7)	Acho que a relação é total, né, eu acho. Assim, eu acho que quem tem que fazer observação tem que ser uma pessoa que tenha, que tenha esse conhecimento, né, e esse conhecimento pedagógico, eu acho que tem que ser uma pessoa experiente, porque eu acho que a relação é total, é total. Assim, quem vai avaliar precisa ter esse conhecimento aí para conseguir te orientar de alguma forma.
	Investigadora	Em sua prática, como professor de PLH, o que significa desenvolvimento profissional?
	Participante 7 (P7)	Ai, não sei, assim, Cláudia...
	Investigadora	Desenvolvimento, crescimento profissional.
..Esforços pessoais	Participante 7 (P7)	Olha, eu acho que... Eu não sei, eu acho que como eu... Eu não sei, eu acho que... Não sei te dizer, assim, confesso que eu não... Para mim, o que eu faço, assim, como eu me aplico durante a semana, essa minha busca, né, desde que eu comecei a trabalhar com isso, de me informar, de ler, de... Eu acho que, de certa forma, é uma tentativa de crescer naquilo que eu estou fazendo. Não crescer no intuito de virar uma profissional, mas, assim, de aumentar o meu conhecimento. Eu não sei, eu acho que não tem uma resposta exata.
	Investigadora	Se você olhar para a sua prática e olhar como ela foi desenvolvida, em que momentos que você pode, além dessa parte que você já mencionou, que durante a semana você busca por informações, busca ler, trazer isso para o planejamento, em que outros momentos você, dentro da organização escolar, você observa que houve um desenvolvimento profissional, um crescimento profissional? Alguma outra interação, algum outro evento que você tenha participado, tenha...
..Esforços pessoais	Participante 7 (P7)	Olha, eu vou te... Eu acho que, assim, eu... Eu acho que... Eu me observo, assim, muito mais atenta, por exemplo... Eu acho que, por exemplo, no desenvolvimento dos meus planos de aula e na forma... As poucas interações que eu tive com professores, muitas vezes, já agora no final, foram no sentido de me pedir alguma orientação com relação a alguma coisa de aula. Então, assim, eu sinto que... Eu acho que, de alguma forma, está acontecendo alguma coisa no meu trabalho, assim, ali, que as pessoas talvez estejam olhando para aquilo de forma positiva. Não sei.
	Investigadora	Então, os professores estavam fazendo perguntas, pedindo orientações para você?
	Participante 7 (P7)	Não os professores, né? Um ou outro, eu já vi essa situação, então...
	Investigadora	Você pode dar algum exemplo?
..A OAs como um	Participante 7 (P7)	Posso. O exemplo do que pediram é... A gente estava fazendo alguns... Trabalhando alguns artistas, então as pessoas me pediram ideias de como desenvolver. Eu tinha feito um trabalhinho com a minha turminha, outras pessoas me pediram como fazer, me perguntaram como é que eu tinha montado, como é que eu tinha... Enfim, e é isso, porque realmente tinha ficado bem legal. Teve uma outra... Uma outra coisa que eu fiz já no final, quase agora eu não lembro, mas eu vivi dois ou três momentos que... Eu acho que, de alguma forma, eu despertei... Eu acho, tá? Mas é o que

as pessoas demonstraram que o trabalho que eu estava fazendo parecia legal, e eu acho que é isso. Acho que, de certa forma, é um crescimento.

Investigadora E agora, nós já falamos de observação de aulas, já falamos do crescimento, desenvolvimento profissional. Como você pode descrever essa relação entre observação de aulas e crescimento profissional, desenvolvimento profissional?

..Recurso de feedb

Participante 7 (P7) Eu acho, eu já falei um pouco sobre isso, eu acho, mas eu acho que quem faz observação... Eu acho que o feedback que você recebe dessa observação de aula é que vai fazer você conduzir de forma diferente ou não, ou melhorar aquilo que já está bom. Então, se você é observado e alguém te diz, te faz uma crítica construtiva, e você vai trabalhar aquilo ali, eu acho que você está... Todos os dias é isso, você está melhorando a forma como você trabalha e se tornando um profissional mais capacitado, mais preparado para aquilo ali. Então, eu acho que tem muita importância no crescimento profissional.

Investigadora Você falou um pouquinho sobre como foi a sua experiência com a observação de aulas, e no seu entender, essa observação de aulas, ela favoreceu o desenvolvimento profissional? Como que você percebe isso?

..A percepção sobre

Participante 7 (P7) Poderia ter favorecido, na minha opinião, se tivesse sido uma observação feita da forma como eu acho que deveria ser feita. Como a observação... Se eu falar dessa observação, da minha... da minha experiência, eu vou dizer que poderia ter sido. Eu já vivi outras vezes sem ser nessa instituição, essas avaliações. E, para mim, sempre foi muito positiva. Eu acho que talvez... Eu estou focando muito nessa instituição de agora. Deixa eu botar para os outros lugares que eu já trabalhei e que eu já tive, aliás, excelentes avaliações. E aí, falando dessas avaliações, eu acho que foram bem feitas, e, sim, me trouxeram bastante clareza nos pontos que eu precisava melhorar. E, agora, deixa eu voltar na sua pergunta anterior, essa coisa de... E me fez ter oportunidades de crescimento por conta dessas observações. Cláudia, eu estou focando muito nessa instituição. Deixa eu falar dessa coisa da observação de uma forma geral, então. Eu já passei por outras avaliações, e, enfim, eu acho que avaliações bem feitas têm um poder enorme de fazer você crescer profissionalmente, porque a gente não tem essa capacidade, às vezes, de autocrítica. É necessário alguém com uma visão diferente para te fazer enxergar determinadas coisas, e é a forma que você tem de melhorar. Então, eu acho que uma avaliação bem feita faz toda a diferença.

Investigadora Então, que modelo você pode, agora, extrapolar para experiências... Fique muito à vontade. Que modelo você pode partilhar que favoreceu o desenvolvimento, o crescimento profissional do professor?

Participante 7 (P7) Eu acho que não tem muito segredo. Eu acho que o modelo, eu acho que é... Modelo de avaliação?

Investigadora Modelo de observação de aulas.

..A existência di

..Recurso de fee

Participante 7 (P7) Não, eu acho que, na minha opinião, não tem muito segredo. Eu acho que uma pessoa que, entrando... Se a pessoa entrar para, de fato, te observar com o olhar... Sem o julgamento, assim, se a pessoa entra ali com esse olhar, acho que não tem um modelo, não tem muito mistério. Você entrou para observar com essa finalidade de ser construtivo, de agregar... Eu acho que é isso. Desde que você entra e para, de fato, observar.

Investigadora E a sua participação nesse processo? Qual seria... Como que você vê a sua participação nesse processo?

..A existência de p

Participante 7 (P7) Num processo de observação? Eu acho que... Eu acho que nenhuma. Eu acho que, nesse processo de observação, você tem que deixar a pessoa bem à vontade. Eu, por exemplo, não gostaria de ter um modelo, uma pessoa me observando, que eu tivesse que interagir com ela, com a criança, com as aulas.

..A existência de p

Para mim, eu acho que eu não... Interagindo com a pessoa que está observando. Eu, particularmente... Eu nunca tive outra experiência. Talvez, até fosse legal, num modelo de observação, a pessoa sentasse comigo, me diz aí como é que vai ser a aula amanhã. Deixa eu te ajudar. Posso ser sua ajudante por um dia? Talvez fosse até bem legal uma coisa dessa. Agora, pensando, talvez fosse... Só um minutinho. Talvez fosse bem legal um modelo desse.

Investigadora Você se lembra... Olhando um pouquinho agora para o PLH, qual seria a função da observação de aulas? Para você, a pessoa entrou... Qual seria a função da observação de aulas naquele momento em que a pessoa entrou e fez a observação?

Participante 7 (P7)

Como que seria o modelo de...?

Investigadora A função da observação de aulas. Então, você estava dando aulas, entrou a pessoa para observar suas aulas, e você já falou mais atrás que, para você, a observação de aulas foi rasa, foi superficial. Então, qual teria sido a função, naquele momento, da observação de aulas?

Participante 7 (P7)

Eu gostaria de ter tido um ótimo feedback. Eu gostaria que a pessoa que entrou para observar tivesse... Eu não sei, tivesse de fato demonstrado de alguma forma que estava prestando atenção naquilo. Ou até, sei lá, tivesse interagido de alguma forma do tipo ou vou rir, ou vou... Sei lá, entendeu? E depois, obviamente, me retornar com um feedback decente. Não estou querendo que a pessoa me retorne com um manual, uma receita mágica. Não é isso, mas eu acho que a pessoa precisa entrar, precisa... Talvez não precise participar, talvez não... Mas te dá uma sinalização de que você não está ali. Ela está ali presente naquilo que você está fazendo. Que você está ali trabalhando e ela está, de fato, vendo o seu trabalho.

..A percepção sobre

Investigadora

Como foi partilhado o feedback?

5

Participante 7 (P7)

Como foi? Foi via e-mail, mas eu acho, sei lá, foi um e-mail de uma linha e meia. Para mim, isso não foi um feedback. Foi uma... Do tipo, muito legal o que você está fazendo. Poxa, é isso. Pode ser legal, mas e aí? Se eu gostaria que tivesse tido... Olha, muito legal. Eu achei que essa forma que você está conduzindo está bem bacana. Eu acho que talvez se você... tenta explorar um pouco aqui, um pouco ali, você está precisando de alguma ajuda para entender melhor como é que funciona o português como língua de herança. Você está precisando de um material. Sei lá. Eu acho que é isso. Eu senti falta disso.

..O feedback top-d

Investigadora

E se formos trazer como impacto para a sua prática é o que você já mencionou anteriormente, correto? Ou algo a acrescentar?

Participante 7 (P7)

Não, é isso.

Investigadora

Você se lembra se havia alguma... Alguns pontos a serem observados ou era livre? Como que você...

..A percepção sobre

Participante 7 (P7)

Olha, se tinha, eu não fiquei sabendo. Se tinha, era segredo do Estado. E foi passado para outra pessoa, não para mim.

Investigadora

Vamos agora para o momento, agora já no finalzinho. Queria que você falasse um pouquinho que dificuldades, eu sei que você já falou, mas agora pontuando, você já trouxe e agora vamos pontuar as dificuldades, os desafios que você vivenciou com a prática de observação de aulas.

..Fragilidades (SP)

Participante 7 (P7)

É... As dificuldades, acho que a maior delas foi isso. Primeiro, essa expectativa de, oba, alguém vai me observar, porque eu era uma pessoa, uma professora nova, ansiosa em saber se eu estava fazendo a coisa de forma adequada. Então, essa expectativa de ter alguém observando e me retornar, me

..Fragilidades (SP)

dar um retorno sobre aquilo. Segundo, que quando esse retorno não chega da forma que eu gostaria, eu começo a me... me... me perguntar, mas e agora? Para quem que eu vou recorrer? Porque se a pessoa que poderia me dar um feedback, me orientar, não fez, eu vou correr para onde? E aí eu me sinto, eu me senti nesse momento um pouco sozinha, dentro desse mundo, que, para mim, era o mundo que eu estava chegando, estava chegando agora. Outra coisa é que existe uma... Talvez existiu nessa avaliação uma ideia de que, esse avaliador, de que por que está dando certo? Por que está ali? Por que eu sou mãe? Então, está tudo legal. Então, eu acho que é isso. Eu fiquei bastante... Fiquei bastante segura com essa falta da avaliação. Me gerou uma série de ansiedades, porque eu estava nessa expectativa de receber um feedback. Quando não chega, gera uma insegurança. Você fica meio perdida, sem saber para onde correr. E é isso. É isso.

Investigadora Então, eu vou fazer essa pergunta, mas só se você se lembrar de alguma coisa que tenha tido algum impacto positivo. Então, assim, para você, o que facilitou a prática de observação de aulas?

..Esforços pessoais

Participante 7 (P7) Falando de português como língua de herança, essa minha experiência, eu acho que o positivo foi quando eu percebi que eu estava por conta própria, vamos dizer assim, claro que sim, tinham outras pessoas, estou falando dessa questão específica. Eu comecei a me forçar, forçar não é a palavra, mas eu comecei a me empenhar para entender melhor o português como língua de herança. Eu comecei a me interessar mais porque a gente, às vezes, quando entra num lugar, a gente fica nessa expectativa, ai, pufa, vai ter gente para me orientar. E aí, quando acontece um negócio desse, você tem duas opções, ou você, bom, já que nem ela está se importando, então, eu também lavo as minhas mãos. Ou então, você faz isso, você abraça aquilo ali e aí você resolve que você, então, vai fazer o seu trabalho da melhor forma que você puder fazer e é isso, cada um vai cuidar do seu trabalho. Então, eu acho que de positivo foi isso. Não é bem positivo, não é, Cláudia? Mas, assim, a partir do momento que eu tive uma avaliação que não foi da forma que eu gostaria, eu me empenhei. Primeiro que eu fiquei, gente, será que eu não tive essa avaliação? Ela não teve esse feedback porque, de repente, não tinha nada para ela dizer, assim, de bom, não é? Sei lá, você fica... E depois eu falei, bom, eu agora vou me empenhar, não é? Ainda mais, quem sabe, numa próxima avaliação, a coisa não dá uma melhorada.

Investigadora Você se lembra, mais ou menos, qual foi o número de observações que você experienciou?

Participante 7 (P7) Só uma. Isso foi outra coisa, eu acho pouco.

Investigadora Essas são as perguntas. Muito, muito obrigada, (...).

Participante 7 (P7) De nada.

Investigadora Eu vou fechar aqui a gravação e aí eu vou conversar um pouquinho com você.

Participante 7 (P7) Tá ótimo.

Investigadora Então deixa eu só, pronto. Parei.

Anexo 10: Transcrição e codificação da Entrevista 8

1	Entrevista 8 – 29 de agosto de 2022- Transcrição	
2	Investigadora que é a sua função, qual é a sua participação no mundo de PLH? Fale um pouquinho sobre você, não precisa entrar em detalhes pessoais, mas a motivação de estar nesse mundo de PLH.	Primeiramente, eu gostaria de saber qual mundo de PLH? Fale um pouquinho sobre você, não precisa entrar em detalhes pessoais, mas a motivação de estar nesse mundo de PLH.
..Formação e experi	<p>Participante 8 (P8)</p> <p>Bom dia, meu nome é (...) e eu tenho minha formação em fonoaudiologia, adoro a área de comunicação, processo de desenvolvimento da fala, aquisição de linguagem e como eu vivo, cresci, morei, estudei no Brasil até os meus 26 anos de idade e depois vim morar nos Estados Unidos. Então, comecei a partir de então a lidar, tanto no mundo pessoal quanto no mundo profissional, com essas duas línguas, tanto a língua inglesa quanto a língua portuguesa. E eu comecei a trabalhar em fonodologia, na área de audiologia, tanto com bebês recém-nascidos até idosos, então tanto a área de pediatria até gerontologia, cobria todo o desenvolvimento humano, tanto em português quanto em inglês. E eu fui me interessando por essa questão da aquisição, desenvolvimento da língua, do bilinguismo da criança, essa aquisição de fala, desenvolvimento de fala, tanto do inglês com português, e fui me interessando mais pela área, e eu já havia, já era desde o início do Brasil, eu era professora no Brasil tanto de língua portuguesa, mas língua não como a língua de herança, né, e era professora de inglês também, e aqui eu também fazia, né, dava muita aula, estava fazendo meu curso de doutorado e também dava muita aula, tanto de inglês para brasileiros quanto português para americanos. E fui me interessando também com a questão da linguagem, né, aquisição de linguagem, e estudei muito também na minha, no meu curso, né, de formação, a questão de, do bilinguismo e o tanto que é importante a gente usufruir dessa janela do desenvolvimento natural, né, e tanto as pesquisas científicas mostrando o valor, quanto mais cedo as crianças são expostas às línguas, né, os códigos, a linguagem, mais fácil, mais natural é esse, essa aquisição, esse desenvolvimento da linguagem. E aí foi, foi esse, foi tornando-se o meu mundo. Depois, no plano pessoal também me tornei, né, mãe, tive duas crianças, né, falando tanto, eu falando português, meu marido inglês, né, então tem essa questão também que a nível pessoal, sou casada com um americano que fala, a língua nativa dele é inglês, e eu sou, e eu sou mãe também falando português. Então, por, pela minha educação, de já ter lido vários livros a respeito do bilinguismo, português como língua de herança, a necessidade, né, de cada pai e mãe escolher o seu código e a manutenção de uma consistência. Então, dentro de casa, né, eu falo português e meu marido fala inglês. E aí eu fui me interessando pelo desenvolvimento do bilinguismo, do português como língua de herança, e também passei a dar, comecei a dar aula para as crianças, né, da comunidade brasileira, do português como língua de herança. Então, essa, essa é a minha, né, bagagem que eu trago tanto a nível pessoal e profissional para a área.</p>	<p>Bom dia, meu nome é (...) e eu tenho minha formação em fonoaudiologia, adoro a área de comunicação, processo de desenvolvimento da fala, aquisição de linguagem e como eu vivo, cresci, morei, estudei no Brasil até os meus 26 anos de idade e depois vim morar nos Estados Unidos. Então, comecei a partir de então a lidar, tanto no mundo pessoal quanto no mundo profissional, com essas duas línguas, tanto a língua inglesa quanto a língua portuguesa. E eu comecei a trabalhar em fonodologia, na área de audiologia, tanto com bebês recém-nascidos até idosos, então tanto a área de pediatria até gerontologia, cobria todo o desenvolvimento humano, tanto em português quanto em inglês. E eu fui me interessando por essa questão da aquisição, desenvolvimento da língua, do bilinguismo da criança, essa aquisição de fala, desenvolvimento de fala, tanto do inglês com português, e fui me interessando mais pela área, e eu já havia, já era desde o início do Brasil, eu era professora no Brasil tanto de língua portuguesa, mas língua não como a língua de herança, né, e era professora de inglês também, e aqui eu também fazia, né, dava muita aula, estava fazendo meu curso de doutorado e também dava muita aula, tanto de inglês para brasileiros quanto português para americanos. E fui me interessando também com a questão da linguagem, né, aquisição de linguagem, e estudei muito também na minha, no meu curso, né, de formação, a questão de, do bilinguismo e o tanto que é importante a gente usufruir dessa janela do desenvolvimento natural, né, e tanto as pesquisas científicas mostrando o valor, quanto mais cedo as crianças são expostas às línguas, né, os códigos, a linguagem, mais fácil, mais natural é esse, essa aquisição, esse desenvolvimento da linguagem. E aí foi, foi esse, foi tornando-se o meu mundo. Depois, no plano pessoal também me tornei, né, mãe, tive duas crianças, né, falando tanto, eu falando português, meu marido inglês, né, então tem essa questão também que a nível pessoal, sou casada com um americano que fala, a língua nativa dele é inglês, e eu sou, e eu sou mãe também falando português. Então, por, pela minha educação, de já ter lido vários livros a respeito do bilinguismo, português como língua de herança, a necessidade, né, de cada pai e mãe escolher o seu código e a manutenção de uma consistência. Então, dentro de casa, né, eu falo português e meu marido fala inglês. E aí eu fui me interessando pelo desenvolvimento do bilinguismo, do português como língua de herança, e também passei a dar, comecei a dar aula para as crianças, né, da comunidade brasileira, do português como língua de herança. Então, essa, essa é a minha, né, bagagem que eu trago tanto a nível pessoal e profissional para a área.</p>
..Motivação(ões)	Investigadora	Quando, mais ou menos, você começou a fazer parte desse universo de PLH e as funções que você teve nessa organização?
..Encontro com a c	Participante 8 (P8)	Eu comecei a fazer parte mesmo, antes eu participava como mãe, né, em 2014, como mãe. Meu filho ainda era bebezinho pequeno, participava de reuniões, participava das, dos eventos culturais que aconteciam, das aulinhas para bebês, isso foi em 2014. Em 2018, eu comecei a participar da escola mais ativamente como, como professora, mesmo de português como língua de herança, para as crianças da faixa etária de (...) anos de idade.
3	Investigadora	E, mais ou menos, você deu aula no período de janeiro de 2020 a junho de 2022?
4	Participante 8 (P8)	Eu, de janeiro de 2020 a junho de 2022? Sim, sim, foram aulas praticamente até, até março de 2022, não, até setembro de 2021, foram aulas online

conexão, né, do que achar, do que eu pensava que era e do que realmente é, né, e aí tá, cada criança pegava um objeto, e depois dessa caixa surpresa, eles faziam uma história coletiva, eles mesmo criavam essa história coletiva, não necessariamente fidedigna à história do curupira, mas com os elementos primeiramente ali, o vocabulário que a gente já tinha falado um pouco na roda e criado essa brincadeira após, né, o momento de roda. Aí tá, depois dessa atividade de brincadeira pedagógica com os jovens, então já tínhamos ali feito toda aquela chuva de ideias e perguntas do vocabulário, o que que eles acreditavam, o que que eles esperavam ser, né, muitas já conheciam a história, outros não, aí vem o momento da história, da leitura do livro, né, e essa leitura do livro, em determinado momento do ano escolar, muitas crianças já estavam sendo alfabetizadas no inglês, e essa alfabetização, né, junto com o desenvolvimento da língua portuguesa em PLH, muitas crianças liam também em português, então a gente convidava as crianças, cada uma para ler um parágrafo, uma estrofe de um pequeno livro, não um livro muito grande, porque para manter ali na sala todo mundo participando ativamente, né, então as crianças liam, e as que não liam ainda, segurava o livro para o outro coleguinha, falava o que tinha na descrição, então antes de trabalhar o livro tinha sempre atividade pré, durante e após a leitura, né? Então, tá, aí era, primeiro era antes da leitura, o que que eles achavam que ia ser a história, depois eles liam, né, quem conseguia ler, lia, e quem não conseguia ler, falava o que que estava vendo na descrição, isso tudo em português, né, na descrição dos elementos da figura, e depois eles trabalhavam a história, o que que você achou, tinha alguma coisa que você mudaria nessa história, você gostou do final, e porque que isso aconteceu com fulano, o que que aconteceu com fulano, então muitas atividades de interpretação de texto após, né, então isso aí já dava uns 50 minutos da aula, da rotina da aula. Aí, tínhamos 10 a 15 minutos, né, de lanche, depois da atividade de leitura, e iam ao banheiro, lavava as mãozinhas, higienização, e depois sentávamos no corredor, ou se o tempo permitisse, a gente ia para fora, no pátio, para fazer o recreio, eles brincavam de bola, brincava de bambolê, pega-pega, e várias outras atividades, muitas atividades pré-planejadas e outras atividades livres, brincava de ovo choco, em roda, então muita coisa acontecia durante o recreio, e o lanchinho também. Depois do lanche, as crianças voltavam para a sala de aula, e faziam uma atividade de artes relacionada com o tema, por exemplo, seguindo aqui uma aulinha, né, do tema do Curupira, então, coisa simples, né, oferecia papel colorido, as crianças traziam um papel higiênico de casa, então eles criavam aquele bonequinho do Curupira, aí depois da criação do bonequinho Curupira, fazíamos uma contação de história, chamava as crianças quem queria ir primeiro, levantasse primeiro, e contasse uma história sobre aquele bonequinho que eles fizeram, muitos falavam da história que já tinham escutado durante a leitura, outros criavam, inventavam outras coisas. E depois da atividade, tinha outra brincadeira, essa atividade normalmente durava de 15 a 25 minutos, dependendo da necessidade de ajuda que cada criança tinha, desenvolver o bonequinho e contar a história. E depois fazíamos uma brincadeira motora, e essa brincadeira motora, por exemplo, a brincadeira da dança do Curupira, então a gente colocava uma música, né, do Curupira, aí as crianças tinham que, por exemplo, quando a música parar, as crianças completar ou cantar, se soubesse, ou falar uma palavra que ia vir adiante na música, né, e eles já tinham escutado essa música, já tinham sido trabalhado essa música anteriormente. Então, vinha essa atividade motora após a atividade de artes, e depois era o fechamento da aula, né, cada um, todo mundo ajudava a limpar a salinha, jogar fora os materiais que não iam ser mais utilizados, descartados, colocar os pertencentes nas mochilas e preparar para a saída. Era isso que acontecia na rotina, e a gente tinha também, lembrava durante, uma coisa que eu esqueci de falar, no início, quando a gente fazia, no momento de círculo de roda no chão, tinha também, a gente lembrava dos nossos combinados de sala de aula, e dentro desses combinados, falar português, né, quanto mais melhor, toda vez que possível, e perguntinhas, se você não souber uma palavra, não souber o que que é, como que é, como que é, o que que, como que fala ball, como que fala essa palavra, né, falava palavra em inglês, e procurava saber, então, perguntas comunicativas, de como descobrir o nome, o significado de certa, de certas coisas, né, e, enfim, respeitar os colegas e outras coisas que eles mesmo, lembravam, desenvolviam, né, muitos dessas crianças de cinco a seis anos, elas já estão vindo de outras salinhas de PLH da escola, então, eles já, mais ou menos, sabem o que que é um combinado, e as crianças novas, também, já tem uma vivência escolar, sabe, mais ou menos, como que é, o que que se espera, né, do comportamento da sala de aula, né, era, mais ou menos, essa a

rotina que acontecia, né, num dia típico de duas horas.

Investigadora Obrigada. Pensando, assim, na organização, nas interações profissionais, professor-professor, professor-gestor, como que você pode descrever essas interações, essas relações profissionais?

Participante 8 (P8)

As nossas relações na escola de professor, entre professores, né, ocorria, sempre ocorreu, né, tanto a nível online e presencial, e sempre houve uma troca muito grande, né, troca de materiais, de informação, o auxílio de um professor ao outro, né, grupos, então, tínhamos reuniões, né, agendadas já durante todo o semestre, e também tínhamos o nosso grupo de comunicação online, né, trocas através da ferramenta do WhatsApp, e que isso era trocas reais, né, então, isso facilitava a comunicação, que às vezes, até mais rápido do que do e-mail, né, e que ocorria através de e-mails também, tínhamos reuniões online e tínhamos reuniões presenciais, e a gente se ajudava, auxiliava, tanto a nível, como eu disse, de material, né, instrumental, das atividades pedagógicas, como de ideias também, alguém falava, ai, realmente não sei nem, não estou tendo uma ideia, que atividade que eu vou fazer em relação a esse tema, então, a gente começava aquela chuva de ideias, aquela troca de informação, todo mundo auxiliava um ao outro, né, um expunha uma situação, todo mundo ajudava, então, é uma equipe muito colaborativa. Durante as aulas, né, o contato era mais rápido, a gente tinha mais contato, até a minha turma ainda tinha um professor assistente, então, entre o professor titular e o assistente, sempre ocorre um contato maior durante a aula, porque estamos ali engajados na sala de aula, mas com os outros professores da escola, durante a aula, era um contato mais rápido, de oi, tchau, ou se durante uma atividade ou outra, que colocávamos a turminha em colaboração, por exemplo, numa aula de capoeira, que vinha uma mãe ou um pai ou alguém apresentar uma, um evento de capoeira, então, juntávamos duas salinhas, então, tínhamos esse contato de, né, ou durante o recreio também, supervisionando as nossas crianças, auxiliando elas, durante o recreio e fazendo atividade, mas o contato durante as, durante o momento de aula é mais rápido, né, e esse contato, ele é mais intenso, assim, durante a semana, através das trocas de informações e durante os treinamentos e reuniões pedagógicas que tínhamos durante o semestre também.

..Esforços pe

..Esforços da

..O contexto r

5

Investigadora E com relação às interações com os gestores, como que, se não se sentir à vontade, não tem problema não responder, mas como que você poderia trazer um pouquinho essa partilha?

Participante 8 (P8)

A minha relação com os, a minha relação de professor com os gestores sempre foi aberta, direta, técnica, né, sempre, sempre, é, sempre houve, né, um bom planejamento curricular, seguíamos sempre as nossas atividades curriculares, né, que mais? Sempre houve uma boa comunicação, né, eu acho que nós não teríamos sempre o sucesso que, que obtivemos, né, em relação ao desenvolvimento das turmas, desenvolvimento do semestre, das atividades, se não houvesse essa boa troca, então sempre houve uma boa troca, uma boa comunicação, uma, tanto, tanto da presença física, né, durante as aulas, tanto, tanto os coordenadores, supervisores, diretores gerais, tanto a presença física, sempre passavas nas salas de aula no momento que as aulas estavam ocorrendo, né, sempre ali nos corredores, supervisionando, auxiliando, perguntando se precisando, se estava precisando de qualquer coisa, quanto à disposição de emprestar algum, algum, algum objeto, ou algum jogo, algum brinquedo que estava no depósito da escola, né, então sempre houve uma comunicação aberta, direta, sempre muita organização, tudo, tudo explicado, né, antes do semestre, bem planejado, né, tanto, tanto a parte curricular, quanto a parte informativa de datas, né, o que esperar, os eventos culturais, o que poderia ter, o que não poderia ter, né, e sempre muita participação, tanto ativa da gente, né, nossas, dos professores, quanto das famílias também, né, de toda a comunidade que estava envolvida, né, então, muito, como se diz, um relacionamento bem no patamar horizontal, né, na nossa escola não é uma, nunca existiu, assim, pelo mesmo tempo que eu estava dando aula, nunca existiu uma formalidade, né, ou uma distância, não, é sempre uma parceria muito grande no trabalho, em relação com o aluno, em relação professor-professor, professor com os diretores-supervisores, com as famílias, com os jovens voluntários, né, um envolvimento muito grande,

..O contexto de col

..O contexto de

..O contexto de col

que já tinha tentado fazer esse outro e não deu certo, tomou muito tempo da aula, então, essas trocas práticas, né, de pedagógicas, assim, o que que uma coisa funcionou, principalmente para turma, as turmas maiores, certas atividades um pouquinho de artesanato mais complexas funcionam, agora, para turmas menores, outras coisas não funcionam, né, e sim, coisas mais pedagógicas, atividades mais pedagógicas, ideias de brincadeiras criativas, interativas, que as crianças gostaram também, praticamente isso.

Investigadora E agora a gente vai fazer uma pergunta, ela tem, é uma, eu vou usar um termo que é comum em alguns meios, mas não no dia a dia, mas sobre supervisão pedagógica, o que que você entende como significado desse, desse termo, né, supervisão pedagógica?

O contexto da Sup

Participante 8 (P8)

O termo, supervisão pedagógica, eu... É um momento de reflexão, tanto do, para o profissional, reflexão da prática pedagógica, o que você planejou, o que ocorreu e o que aprendemos com essa prática, com o desenvolvimento. Então, eu vejo como supervisão é esse momento de reflexão da sua, das suas atividades, da sua interação, né, e vejo como uma forma, uma reflexão construtiva, o que que você fez e acha que deu certo e o que que você talvez faria diferente. Então, por isso que eu acredito que seja um momento de reflexão, né, para mim, na minha prática sempre foi uma reflexão construtiva, porque durante uma aula, né, muitas coisas acontecem e pensando na forma construtiva da relação do professor com o aluno, a gente tenta construir a partir do conhecimento do aluno, né, daquela troca, daquelas interações, mas, ao mesmo tempo, o professor não pode perder em foco qual que é o objetivo que temos para aquela aula, né, o que que você quer no final daquela aula que o aluno possa desenvolver por ele mesmo, né? Então, aí você reflete, talvez teria alguma outra forma quando a criança falou sobre aquilo, talvez você teria abordado dessa maneira, talvez você teria obtido o resultado, né, alcançado o resultado, ou não alcançou porque não teve tempo, mas se você tivesse trabalhado daquela forma, talvez você teria tido tempo, então, assim, é uma forma de você ver o que você fez e refletir, né, e o que você poderia ter feito melhor ou manter, né, se você está satisfeita com o resultado, manter aquele, manter aquela prática, né, porque a educação é um movimento, né, e ela ocorre em, é um movimento de duas partes, dos dois lados, né, é uma troca, então, e está em constante movimento, e a gente tem sempre, tem que estar pensando, refletindo, e vários elementos, né, porque não é uma educação, ali, particular, tem várias outras crianças, vários outros mundos, muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo, então, incluindo, né, fazendo com que todos sintam-se incluídos nesse momento, né, e ao mesmo tempo engajados que você esteja usufruindo da criatividade e também do conhecimento que a criança traz, né, da sua própria vivência, para que seja, né, que seja uma educação construtiva e identificada pelo aluno, né, não como algo desconhecido, não é mesmo? Mas que seja concreto para aquela faixa etária, para aquela experiência deles, né, principalmente de português como língua de herança, né, e, então, é isso, aí eu vejo como um momento de reflexão construtiva, para que você possa, cada vez mais, melhorar, né, a gente sempre pode melhorar algo, né, fazer de uma forma melhor.

..As demandas de

Investigadora Em sua prática pedagógica, como professor de PLH, como aconteceu a observação de aula? Então, você teve muitas experiências, né, desde 2018, na (...), então, lembrar um período ou períodos, e partilhar a sua experiência.

..A existência di

..O feedback toj

Participante 8 (P8)

Sim, a minha supervisão pedagógica, né, foi feita por supervisores, tanto observação da aula presencial, a observação, né, presencial do supervisor dentro de sala de aula ou fora do contexto da sala de aula, né, e também durante as aulas online, as nossas aulas eram gravadas, né, então, a gente tinha as aulas postadas na nossa, cada professor tinha uma pasta, né, então, na nossa pasta virtual, as nossas aulas eram gravadas ali, então, o supervisor tinha acesso, poderia assistir a aula e dar o feedback, né, dar o feedback para mim, no caso, né. Então, assim, é dessa forma que a supervisão pedagógica ocorreu, tanto presencialmente, quanto virtualmente.

Investigadora Para você, para que serve a observação de aulas?

Participante 8 (P8) Para mim, fazendo ou sendo observada?
Eu observando ou sendo observada?

Investigadora Sendo observada.

Participante 8 (P8) Para mim, serve, é muito bom porque é uma forma de você ter um outro, né, um olhar, uma outra pessoa que, porque você está fazendo a ação, né, você está comandando a situação, né, então, além de você estar executando a situação, você tem, você está interagindo, então, tem uma outra pessoa, uma terceira pessoa te observando? Ela pode ver coisas que você não conseguiu observar, né, naquela sua interação, porque quem está interagindo, tem tanta coisa que você está, você está administrando no momento, né, então, quem está de fora, às vezes, muitas vezes, pode te ajudar a ver certas coisas que você não consegue observar quando você está imersa na situação. Então, para mim, é, eu vejo a observação como, né, uma prática que deveria ser até mais utilizada, né, às vezes, por falta de tempo, né, e questão de logística, às vezes, o supervisor não tem condição de dar tanto mais apoio que talvez ele poderia dar ao professor, né?

Investigadora E como que você justificaria a necessidade de observação de aulas?

Participante 8 (P8) Eu justificaria, na questão dessa necessidade de observar a aula, como a, se a gente pensar, porque, né, a gente está fazendo, qual que é a função, né, qual que é o nosso objetivo ali, né, então, essa necessidade, ela ajuda da observação, escolar, né, da observação de aulas, ela auxilia o professor em conquistar, atingir os objetivos que foram planejados, né, porque o outro que está ali te observando, ele vai conseguir te auxiliar a verificar se tais objetivos foram, foram alcançados, e se não foram, o que que eu posso fazer para o meu planejamento na próxima aula, com que eu possa continuar, né, o desenvolvimento, né, o desencadear dessa, dessa informação, para que eu possa atingir, né, para que não seja informações de um, de cada, de cada encontro de aula, informações picadas, mas que seja um contínuo, um espiral, né, um desenvolvimento. Então, você ter esse olhar de fora, te auxilia, né, e é um momento de troca, é um momento de conversa entre os dois profissionais, e que possam melhorar as práticas que ocorrem dentro de sala de aula, porque a gente tem um planejamento no papel, mas durante a prática, ele, ele, ocorrem muitas mudanças nessa interação, né, e a outra pessoa pode te auxiliar, né, olha, durante, quando você trabalhar esse tema, traga isso de volta, tenta abordar isso dessa maneira, vê se o aluno consegue utilizar essa, essa informação nessa questão, e daí você desenvolve o próximo tema, mas com um gancho, um entrelaço no que já foi falado, né, anteriormente. Então, é uma reflexão muito positiva, que auxilia o professor em atingir os objetivos, tantos objetivos diários, quanto do semestre, né, o que é que eu, durante esse semestre, o que eu quero que meus alunos saiam, né, vão para o próximo semestre fazendo o quê? Contar de, né, de 0 a 20, de 0 a 30, saber fazer uma atividade, uma atividade, cantar uma música, falar, recitar um poema, então, qual que é o seu, qual que é o seu objetivo, e como que nós vamos chegar nesse objetivo, né, e se a gente não conseguiu chegar, por quê? Então, tem outra pessoa para fazer essa reflexão com você, né.

Investigadora E agora, assim, resumindo, se você puder apontar os objetivos da observação de aulas, que você ou experienciou, ou a sua percepção, de acordo com as suas experiências.

Participante 8 (P8) Os objetivos da observação?

Investigadora É, quais seriam esses objetivos?

...A percepção
...Melhorar pr.
...Fragilidades

...As oportunitad

...Melhorar prátii

Participante 8 (P8) Para mim, o essencial, por exemplo, um objetivo que é a administração, né, administrar, principalmente, a questão do comportamento, né, do comportamento da criança, por exemplo, quando, quando você tá observando uma aula, e aí, né, o supervisor tá observando, e aí o professor tá executando, e tem vários alunos ali que não estão prestando atenção na aula, e o supervisor observou aquilo, às vezes o supervisor não tomou nota daquela situação, tomou nota só do tema que foi abordado na sala de aula, mas às vezes o supervisor poderia também abordar a questão do comportamento das crianças, né, o comportamento do aluno, e aí é o momento de lembrar, de, talvez, parar aquela situação que tá acontecendo. Como que eu vou retomar a atenção da criança? Talvez é um momento, aquela atividade tá ficando muito longa, talvez é o momento do intervalo, tomar uma água, talvez é o momento de lembrar os combinados, né, então, dar uma quebrada naquela atividade, né, e não ficar só, também, focada, ah, o professor tá dando aquele contexto, é o momento daquela atividade, mas tentar auxiliar o professor também a contornar o comportamento da criança, né, e também, e é prático, o que o professor poderia ter feito naquela hora para ganhar novamente, conquistar aquela criança e engajá-la na atividade, né? Então, ou, por exemplo, também, outra situação, aquela criança não tá, já tem três aulas que eu tenho observado que aquela criança não está respondendo em português, ela sabe, mas ela não tá falando português na sala de aula. Então, como, que atividade, que situação, que estratégia poderíamos entrar e auxiliar aquela criança para usar as palavrinhas em português que ela sabe, né, que ela é capaz de falar, mas ela não tá utilizando, ela tá utilizando o inglês. Então, assim, coisas mais, às vezes, concretas que acontecem, e não ficar muito focado na parte do tema pedagógico, e o tema pedagógico tá sendo desenvolvido, mas tem muita coisa acontecendo ali durante aquela, aquele tema que tá sendo exposto, né, aquela atividade, e tem umas riquezas que acontecem ali, tem um, talvez, que esteja desenhando lá, pensando no mundo da lua, como que eu posso trazer aquele, talvez, aquele desenho, inserir aquela criança no contexto que tá sendo desenvolvido dentro de sala de aula, talvez posso pedir a ele para desenhar, né, tô falando, tô falando da árvore, será que ele possa desenhar uma árvore para mim, ele já tá desenhando, ele gosta de desenhar, então, auxiliar mais o professor a identificar o comportamento das crianças e a reação que essas crianças estão tendo durante o desenvolvimento da aula.

..Melhorar prático
..As demandas t

Investigadora Muito obrigada. E como você pode descrever, pensando nessa experiência de observação de aulas, qual foi a sua participação nesse processo? No processo você tem planejamento, desenvolvimento, né, e o produto, então, como você vê a sua participação nesse processo de observação de aulas?

Participante 8 (P8) A minha participação pré, né, por exemplo, o supervisor, né, vou fazer observação na sua aula, então, como professora, eu recebo uma folha identificando os pontos que serão observados, né, e se tem dúvida, pergunta em relação ao que vai ser observado, e também, por exemplo, se você quer, tem algum aluno, alguma situação que você queira que o coordenador, o supervisor, quem seja, que estará, né, observando a sua aula, que você queira que aquela pessoa observe, né, durante a observação, né, então, tem esse contato antes, a observação, ela não ocorre de repente, né, o supervisor bate na porta, ah, hoje eu vou observar a sua aula, não, ela ocorre de forma comunicativa, previamente, né, e também pode ser uma observação corriqueira, de corriqueira, assim, que faz parte do calendário, que faz parte da administração, né, tem que ter pelo menos uma aula no semestre observada, ou também ela pode ser agendada, né, olha, eu tenho uma situação dessa dentro da sala de aula, e gostaria que, né, alguém viesse para fazer observação para me ajudar nessa prática, né, qual intervenção, qual estratégia que vamos usar com esse aluno, ou com essa atividade, né, então, essa observação, ela tanto pode ser parte do calendário de observação administrativa, ou ela também pode ser com uma finalidade, né.

..A percepção sol
..A existência de

..As demandas

Investigadora Você pode trazer um exemplo, de acordo com a sua experiência? Um exemplo concreto?

Participante 8 (P8) Com as crianças, eu nunca tive nenhuma observação que eu pedi para intervenção, né, alguma intervenção pedagógica, mas durante

todo o processo que eu dei aula na instituição, eu tive observações, né, normais, assim, faz parte do calendário. Então, não tenho, assim, exemplo de alguma situação, não tô lembrando alguma coisa, para mim, era tão, assim, até parte do programa, e nada, né, das situações que eu tinha com os meus alunos, não lembro, Cláudia, se eu tinha, nunca tive alguma, né, nunca tive que pedir algum supervisor para vir e fazer observação de algum aluno, assim, já vi dos meus colegas, né, mas não da minha sala de aula, não lembro, Cláudia.

Investigadora E quando você teve a visita da pessoa que seria a observadora pedagógica, partilhe um exemplo de observação que aconteceu, que fazia parte do calendário e como que foi feita essa observação?

Participante 8 (P8) Bom, o coordenador veio, né, participou durante 45 a 50 minutos, durante essa uma hora, o coordenador tinha informado previamente, né, com bastante tempo de antecedência, falando que essa observação seria, iria ocorrer dentro de sala de aula, então, eu informei aos pais e informei também às crianças, né. Bom, semana que vem, o nosso coordenador estará aqui observando a nossa aula, também eu informei na cartinha, que a gente tem correspondência semanal também com os pais, né, e o coordenador vem, entra na sala de aula, o coordenador senta num canto da sala de aula que não, que não seja o centro das atenções, né, normalmente atrás das crianças, por exemplo, as crianças estão viradas para certa direção, o coordenador senta mais afastado para não mudar os elementos, né, a organização, como se diz, para não sair da rotina, né, para ser mais fidedigno ao natural possível, né. Então, o coordenador tenta, o coordenador pedagógico tenta ficar numa certa localização física na sala de aula, que ele possa observar, mas não, qual que é a palavra que eu quero falar aqui? Não influa, né, não muda a situação, e que ele seja um observador, né, e com uma folha, papel, caneta na mão, uma prancheta, tomando notas, né, com um guia, né, com várias perguntas a serem respondidas em relação à observação, né, e essas perguntas o professor tem acesso, o professor já foi informado do que seria observado, o professor já sabe desde durante o treinamento quais são, né, são os pontos a serem observados, as situações, né, e o professor depois é, tem informação, recebe uma comunicação do coordenador falando, já fiz as notações da sua observação da sua aula, se você quiser conversar comigo sobre a aula, saber, saber, né, sobre as minhas colocações e observações, a gente pode marcar uma reunião, ou a gente pode fazer através do telefone, o que seja mais conveniente, e o que mais? E é isso. E durante, né, as reuniões, os professores, o coordenador, com aquelas informações, ele apanha as informações e ele fala, olha, tem observado, né, que os alunos, blá, blá, blá, durante as, então, durante as reuniões pedagógicas, o coordenador tem um momento de, de, de trabalhar várias questões que foram observadas durante, né, o semestre, também, ou durante o mês, com os professores, né? Durante o treinamento, ou uma reunião pedagógica, e aquilo seja trabalhado entre os professores. O que que você faria naquela situação, blá, blá, blá, né? Então, aquela questão, ela, sem dar nomes, com total sigilo da sala, professor, aluno, mas expõe a situação e o que que você faria, né, como você faria diferente, né?

Investigadora Então, como você pode descrever o impacto da observação de aulas na sua prática profissional, docente?

Participante 8 (P8) Para mim, é como norteador e guia, né? Ajuda a gente a refletir, me ajudava a refletir sobre a minha prática e é muito bom, porque você, a outra pessoa, ela vê coisas que você não viu, que você não observou, né? Ah, você viu que esse aluno tava, aquela hora, quando você tava trabalhando aquilo, o aluno tava pensando e falando, ou desenhando, ou conversando, ou brincando, então, tente, talvez, trocar ele de lugar naquele momento, trazê-lo para perto de você, ou separar daquele coleguinha que tava distraído, então, muita coisa que, às vezes, a gente não observa, ou a gente viu, e na hora você tá, né, o professor tá administrando tanta coisa no momento, não pensou naquilo, né? Naquela estratégia, ou, né, ou você, ah, você pediu os alunos para cortar essas bolinhas, quem sabe, talvez, já pedi eles para cortar essas bolinhas em casa, com os pais já trazendo para sala de aula cortados, e vai agilizar, né, e aí vai, vamos conseguir fazer atividade em sala de aula, então, assim, são coisinhas fáceis, práticas, que, às vezes, você tá naquele contexto

..A existência de p

.. A OAs comi

..Recurso de

..A percepção sol

..Melhorar práti

..A percepção sol
..Melhorar práti

mergulhada, né, você tá nadando, você não vê o oceano, né? Mas quem tá de fora, da praia, tá vendo o que você não tá vendo, né? Então, isso auxilia demais e ajuda demais.

Investigadora Um pouquinho mais, mais cedo na entrevista, você falou que poderia ter tido mais observação de aulas.

..A necessidade
..A percepção sol

Participante 8 (P8) Sim. Por exemplo, durante um semestre, esse semestre agora, falando de fevereiro a junho, eu tive uma observação, né? Uma observação. Então, assim, porque, eu acho assim, às vezes, é muita coisa para um coordenador só, né? E é tanta coisa acontecendo ao mesmo tempo, né? E são só duas horas, é tantas coisas que a pessoa tem que fazer durante, e uma observação leva tempo, né? Imagina a observação de várias turmas, né?

Investigadora E o feedback que você recebeu dessa observação que você menciona, ele teve algum impacto real? Como você pode descrever? E se teve algum impacto real, qual foi a situação?

..O feedback top-d

..A percepção sol

Participante 8 (P8) Impacto? Impacto não, assim, para mim, naquele momento, não. Porque foi, como se diz, foi só, foi mais uma, como se diz, uma certificação do que eu tava já fazendo um trabalho bom, entendeu? Não teve, assim, nenhum impacto. Teve e não teve, mas vamos dizer assim, alguma mudança de alguma prática? Não. Houve nesse sentido, né? De alguma mudança, não. Mas uma certeza, uma garantia que eu já estava fazendo o que eu deveria fazer, entendeu? Também considerando que era uma turma tão tranquila, né? Os alunos estão, assim, já, seis alunos já liam dentro da sala de aula, falavam bastante português. Então, assim, é uma turminha atípica, né? Então, assim, não tinha situações extremas. Então, não houve mudança da minha prática, mas houve uma, como que fala, eu querendo saber aqui, como que fala, uma reassurance, né? Uma garantia daquilo que eu estava já praticando na sala de aula, daquelas práticas pedagógicas, da rotina, já estavam sólidas, né? E bem fortificadas, que os alunos já estavam numa interação muito boa, e no momento. Então, assim, eu acho que é bom, talvez, no início, no meio e no final do semestre, né? Porque eu já, a minha observação foi no final do semestre. Então, assim, o engajamento da gente com a turma já é outro, né? As crianças já estão muito mais envolvidas, já estão muito mais maduras no processo, né? Então, assim, não houve nenhuma mudança, mas houve essa garantia de que o trabalho estava sendo bem feito, que os objetivos estavam sendo atingidos, né?

Investigadora Mas você percebeu, assim, durante o semestre, que você tinha alguma necessidade específica que poderia ser, de repente, orientada?

..A OAs com

..Fragilidades

..A temporalit

Participante 8 (P8) Eu, particularmente, eu não, porque eu já tenho prática, né? Eu já tenho essa prática tanto de ensino, né? De sala de aula, tanto para crianças e adultos, né? Em relação a dinâmicas, atividades. E já, né? Já fiz muita supervisão clínica, supervisão pedagógica em sala de aula. Então, assim, tenho estratégias, né? Mas eu vejo que a outros professores, principalmente os iniciantes que estão lidando com crianças pela primeira vez, foi, entanto, que eu sugeri troca de professores, de duplas de professores, né? Porque a gente sente quando um professor chega para uma turma e talvez ele não está preparado para aquela faixa etária, né? Então, a gente... Eu, com meu olhar, eu sugeri, né? O meu coordenador, falei, olha, talvez essa troca de duplas será mais fácil para a faixa etária. Mas na minha sala de aula, não. Não tive nenhuma necessidade, assim, de orientação pedagógica, nem na parte de comportamento, né? Comportamental, de orientação. Então, eu acredito, se nós tivéssemos mais aulas, se as aulas fossem... Se tivéssemos mais tempo escolar e mais atividades do todo dia, eu necessitaria de uma coordenação do coordenador. Mas como são só duas horas durante a semana, então, assim, não tem tanta situação que surge. A gente tem um controle maior da situação. É muito pouco tempo, entendeu? Eu falo isso porque eu tenho carreira de dar aula 40 horas por semana. Então, situações surgem em 40 horas por semana, né? Mas em duas horas por semana, é um ambiente muito controlado. E

para um professor que já tem experiência, então, ele consegue controlar bastante, né? E já as atividades curriculares já estão pré-estabelecidas, né? E a situação são mais contidas, não tem tanta, vamos dizer, oportunidade para as coisas acontecerem. Mas com um professor com 40 horas de aula dentro da sala de aula, ele precisa também de um auxílio do coordenador muito maior, porque as situações acontecem, né? Principalmente a nível ambiente escolar infantil, né? Então, você precisa de uma... Eu tenho cadeira em psicologia de formação, mas nenhum professor que não tenha tanto de psicologia da educação especial, como da educação de desenvolvimento humano regular, né? Então, assim, por exemplo, durante essas duas horas, se você tem um aluno com... Nesse semestre eu não tive, também acho que nos outros semestres eu tive, mas, por exemplo, se você pegar um aluno com dificuldades educacionais, né? Como é o caso de linguagem, ou um aluno com ADHD, com hiperatividade, né? Então, assim, já é outra... Já estamos entrando em várias outras esferas que a gente precisa de uma parceria com o coordenador e, talvez, até um psicólogo educacional para manejar a situação, incluir a criança. Então, falando de inclusão escolar, né? Então, duas horas, por exemplo, na minha sala eu não tive situações assim, mas duas horas a gente tem um controle maior do que se fosse um currículo de horas, uma carga horária maior durante a semana. As situações surgiriam, né? E aí, como que... Quais seriam as estratégias, a intervenção pedagógica? A gente precisaria de uma equipe pedagógica naquela instituição, naquele momento, né?

Investigadora E, para você, qual seria ou qual é a relação entre a supervisão pedagógica e a observação de aulas?

Participante 8 (P8) Para mim, não existe supervisão sem observação, porque supervisão sem observação é o... Vamos dizer, seria a teoria da supervisão, não é mesmo? O que vamos supervisionar? Para que serve a supervisão? Agora, a observação, a gente está falando na realidade. Qual que é aquela? Porque para cada turma é uma supervisão pedagógica, né? Porque você tem o alinhamento, quais são os objetivos? Por que você está fazendo aquela supervisão? As perguntas à folha, o requerimento é o mesmo para a escola toda, mas a observação para cada sala de aula e... Porque a supervisão e a observação, elas têm que estar juntas e é como uma foto, né? De uma câmera fotográfica, você tira foto naquele momento. Não tem como, se você voltar naquela sala no outro dia, já é outra situação, já é outro momento, né? Outra interação. Então, ela, a supervisão, ela tem que estar com observação. Não tem como fazer uma supervisão, você supervisionar um profissional sem observar o profissional dentro daquela sala de aula. E em outra sala de aula, com outra faixa etária, com outros alunos, será outra história. Então, cada contexto, cada... Então, a observação, ela é muito rica. É ali que está acontecendo a interação. Com certeza, claro. Tem algum problema escolar, alguma prática que pode estar... E a observação é isso. A gente faz a observação para a gente tentar descobrir o que é que está sendo uma constante, né? Uma constante tanto positiva quanto uma constante negativa. O que pode estar influenciando positivamente e negativamente, né? Então, é isso que a gente está observando nessa troca. Então, não tem como a observação andar separado da supervisão. Elas têm que estar juntas, né? Você pode falar de supervisão, a gente pode ler um livro, saber o que é supervisão, mas vamos ver como que está a... Para você supervisionar, você tem que saber como que está a prática, né? É como saber o gosto de uma comida. Não tem como a gente falar. Você olha para a comida, você vê que está bonita, está tudo bonito. É a lição. Você vê que a lição, o plano da lição está maravilhoso. Está todos os elementos ali. E aí? Vamos experimentar agora e ver se está bom, né? Então, tem que ir para a prática.

Investigadora No contexto de português como língua de herança, quando a gente fala de desenvolvimento profissional docente, pensando na sua prática, o que você entende sobre isso? Sobre desenvolvimento profissional docente?

Participante 8 (P8) Ele é... O desenvolvimento profissional deveria até ser mais. Eu falo isso por quê? Porque eu já venho, vim para a área de PLH com uma bagagem da área de comunicação, desenvolvimento de linguagem, né? Tanto do desenvolvimento físico, neuronal, entender qual a área do cérebro está relacionada com a linguagem, como que funciona o processo de aquisição, né? Desenvolvendo desde o

..As demandas de

..As oportunidades

O perfil profissi

...Fragilidades (E

momento de concepção do óvulo e espermatozóide até a fase de aquisição de linguagem, né? Então, desenvolvimento todo. Tanto da parte física quanto a parte do código da linguagem, né? E, assim, na nossa prática, na nossa vivência no exterior, às vezes a gente vê muitos profissionais entram para dar aula para serem professores de PLH, vêm da área de economia, da área de administração, uma área física, uma área que às vezes não teve nenhuma ideia da prática pedagógica, de pedagogia, de licenciatura e desenvolvimento humano. Por quê? E aí o professor espera. E aí também às vezes não tem filho, porque quem já tem filho, tentando falar português com o filho, desenvolver a língua portuguesa num ambiente que a língua não seja portuguesa, já a pessoa não precisa ter nenhum conhecimento teórico, mas com a prática ele já consegue entender o que é PLH, né? A mistura que acontece, normal, entre a influência de um código ao outro, que são partes normais da fala. E, assim, porque quem não tem essa vivência, essa experiência, esse entendimento, espera uma coisa. E esse esperar que o PLH seja o desenvolvimento da linguagem do português no Brasil, dentro de um contexto brasileiro, vamos dizer assim, com todo o estímulo cultural da linguagem, no ambiente, no país de origem, é diferente. Não tem como dizer que é a mesma coisa. É diferente. É possível, sim, ter uma fluência, ter um desenvolvimento, mas ocorre uma influência da língua, da outra língua dominante, né? Vamos falar da língua dominante. Então, ocorre essa influência e ela é normal, né? Então, para que o profissional não veja isso como uma questão negativa, assim como positiva, que faz parte do desenvolvimento da linguagem, faz parte do processo da fluência. Não é uma fala contaminada, vamos dizer. O professor às vezes fala, nossa, mas ele mistura tudo. Mas é, mistura mesmo, porque faz parte. Então, assim, o processo de educação, de formação do professor, é essencial trazer falas concretas. Olha, fazer uma gravação de vários exemplos de PLH, em vários níveis. Isso é PLH. É uma mistura, é um mosaico, né, Cláudia? Igual você mesmo fala. Então, é, e não tem, né, tem uns que tem uma fluência, vamos dizer, se falar limpa ou contaminada, tem uns que tem uma fluência mais limpa, mais próxima do falante de português nativo e outros não tem, mas é PLH, isso é o PLH, isso é o retrato de PLH. E o professor que não tem isso em mente, às vezes tá caindo de paraquedas assim, no PLH, ele fica com aquela mentalidade e com aquela lembrança de português lá do Brasil, né, tanto na sua prática de ensino quanto o que esperar do aluno. E aí, às vezes, o objetivo, ele fica tão difícil de ser alcançado que ocorre uma desistência do aluno, ocorre uma frustração tanto do aluno quanto do professor. Então, a gente tem que ter esse retrato da realidade, do mosaico do PLH, tanto para o professor, para os pais também, né, porque os pais, às vezes, chegam com as crianças na escola e os pais não sabem nem o que esperar do desenvolvimento de fato, porque é o primeiro filho, é a primeira situação morando fora do país, nunca viu ninguém falando mais de uma língua, não sabe como que ocorre, não sabe como que funciona, não sabe, assim, e aí a pessoa fica esperando muito. E aí, é o esperar muito e também não fazer nada, porque acha que vai só duas horas na instituição, a criança vai sair dali falando português. E esquece que o processo de educação, entre aspas, ele acontece, né, a **educação familiar** que acontece dentro de casa, todo dia na nossa rotina. Está falando, conversando português, na hora de ler um livro, gosta de ler livro ou escutar uma música, quem sabe escutar em português também, quem sabe, que momentos que a gente pode introduzir o português, que seja de forma natural, porque PLH é o português familiar, né, é herança, é passado da família, né, então que momento que está ocorrendo essa troca viva da linguagem, né, do português. E é isso, é a realidade, essa é a realidade, a gente está nadando contra uma maré grandona no mar, né, então assim, a gente tem, é igual uma tinta, né, uma tinta, vamos dizer, você tem uma piscina, uma bacia ali de tinta vermelha e você está colocando amarela, aí você pinga amarela e tem que ser a intensidade que você está colocando essa amarela, porque se você deixar ela espalhar, vai ficar vermelho ou vai ficar rosa, então depende da tonalidade, dessa intensidade que você está colocando, porque a bacia ali é toda vermelha, é tudo inglês, então qual que é a intensidade de português que você está colocando naquela tinta vermelha para você ficar vermelho, senão você vai ficar vermelho, ou você quer ficar outra cor, amarelo, ou verde, o que seja, né, então a gente tem que fazer com que aquilo seja significativo, na vida da criança, e isso acontece dentro de casa, e a gente sabe, eu sou mãe, sei, eu falo português, meus meninos entendem tudo, eu chego no Brasil, com uma semana eles falam português, volto para cá, com uma semana eles já não falam mais português, só falam inglês, entendem tudo português, é normal, a gente sabe que isso acontece, e a gente sabe que a gente não pode deixar de falar

...Fragilidades (E

...As oportunidat

..As oportunidades

nossa língua, porque senão vai esquecer mesmo, porque língua é prática, se não falar, esquece, e é isso, tem que ocorrer o treinamento, eu acho que para determinar as expectativas, resultados, e entender o que é português como língua de herança.

Investigadora E, de acordo com a sua experiência, no contexto de PLH, em que momentos você observa que é oferecida a oportunidade de desenvolvimento profissional, quando que isso acontece?

..Esforços da orga

Participante 8 (P8)

Sim, no momento do início do semestre, antes da prática do semestre, então, ocorre o treinamento, e os professores que são novos realmente na área, eles têm uma reunião, uma coordenação, um feedback individual com o coordenador e o professor, então o professor tem muitos momentos, o professor tem oportunidade de observar, de ir para a sala de aula dos professores veteranos, também, para ver essa prática acontecendo na realidade, durante os treinamentos são mostrados vídeos, tem bastante pesquisa científica, tem, nesses vídeos, tem gravações de crianças falando, mostrando, principalmente para uma pessoa que nunca viu, não sabe como é uma criança com português em desenvolvimento como língua de herança. E tem também aquelas crianças que entendem pouco, falam nada, mas tem o português como língua de herança, então assim, e é esperar esse espectro, que o PLH é um espectro, que cada criança está num nível, não é mesmo? Então, tem várias oportunidades durante o semestre, e os professores, vai muito também da parte pessoal, aquele que queira buscar, ele tem, é oferecido durante todo semestre, várias interações com os coordenadores, com os professores veteranos, reuniões, individualizações, nos nossos grupos de WhatsApp, e-mail, tudo, tem várias trocas, né, todo professor, que basta o professor verbalizar sua necessidade, né, que ele tem, é uma comunidade muito prestativa, né? Isso.

..O contexto

..Esforços pe

Investigadora E você já mencionou sobre a observação de aulas, de acordo com a sua experiência, você já tem esse direcionamento de suas aulas, mas houve algum momento, no contexto de PLH, que você observou o desenvolvimento profissional docente?

..Melhorar pri

..As demanda

..As oportuni

Participante 8 (P8)

Na (...), sim, principalmente de professores assistentes, né, auxiliei coordenador em como melhor, né, de acordo com a experiência daquele professor, como melhor auxiliar aquele professor para determinada faixa etária, de acordo com a experiência, né, principalmente, assim, um professor, quanto mais jovem, sem filhos, ir para uma turminha muito, da faixa etária muito jovem, às vezes, não funciona, né, pelo que eu vi durante a prática, e o mais interessante, assim, às vezes, uma pessoa, um professor que não tem filhos, ele sente frustrado, porque ele fala, nossa, achei que a criança falaria muito mais português, né, cheguei lá, assim, o menino parece que não tá entendendo nem o que eu tô falando, né? Então, assim, a gente vê aquela situação, então, auxiliei muitos coordenadores nessa questão de coordenação, de coordenação de faixa etária e também de atividades, auxiliei com outros professores, desenvolvimento de atividades para o tema do dia, da aula do dia e o que mais? A maior parte é isso.

Investigadora Só para esclarecer, quando você fala sobre a presença de outro professor em sala de aula para assistir uma aula, você vivenciou isso, você observou outros professores presentes em sala de aula?

Participante 8 (P8) Desculpa, Cláudia, qual que é a pergunta mesmo? Se eu observei outros professores em sala de aula?

Investigadora Não, não você observando, você presenciou, por exemplo, houve um outro professor entrando numa sala de aula que você tem a notícia, que você mencionou, o professor entrando em sala de aula, isso favorece o desenvolvimento, mas você teve notícia de que isso efetivamente aconteceu?

Participante 8 (P8)

Em qual caso, Cláudia, assim, da troca, por

exemplo, um professor vai para uma turma, não dá certo, aí você oferece uma sugestão do professor de ir para outra turma, é isso que você está falando?

Investigadora Na aula do colega que você mencionou, você assistia a aula de outro colega, como parte de desenvolvimento?

..As oportunidades

Participante 8 (P8) Não, eu não cheguei a assistir a aula de outro colega não, mas outros colegas chegaram a assistir muitas minhas aulas.

Investigadora Ainda nesse último semestre aconteceu isso?

Participante 8 (P8) Sim, sim, sim.

Investigadora Vamos agora para a parte final. Estamos indo, estamos chegando, ainda tem algumas perguntinhas, mas vamos chegar lá.

Participante 8 (P8) Sim.

Investigadora Como você pode descrever a relação entre a observação de aulas e o desenvolvimento profissional? Desenvolvimento, crescimento profissional?

Participante 8 (P8) Eu vejo como um ponto crucial de construção reflexiva da sua prática, e é concreta, porque como você está trabalhando, o que você está fazendo, e ali surgem tantas boas ideias, porque o coordenador vem com uma bagagem, vem com uma experiência, vem com uma técnica, que às vezes você está ali, o professor está no seu mundinho da sala de aula, ele não sabe, ele não sabe talvez de outras coisas, mas o coordenador vem e fala, olha quem sabe isso, então eu acho que ela é essencial e tem que ocorrer, não há como ter uma aula sem ter uma coordenação por trás, e tem que ocorrer para que tanto de garantia que o ensino esteja sendo também adequado, tem que ter, não há como não ter, faz tanto parte da administração de garantia educacional, dos preceitos educacionais, quantos os objetivos estão sendo atingidos, e tanto do crescimento profissional do professor, então assim, ela é essencial, não há como não haver, então a supervisão ela faz parte, e ela ajuda o profissional a desenvolver suas práticas, a melhorar a prática, porque a gente sabe em educação, a teoria ela difere da prática, e como colocar a teoria em prática, então o coordenador ele está ali para oferecer todo esse apoio para você, e ele vem com isso de uma prática reflexiva para o seu crescimento e desenvolvimento profissional, só tem a ganhar, tanto você quanto os alunos que estão ali.

..Melhorar prática

..As oportunidades

O contexto de

Investigadora E com relação a sua experiência, que modelo de observação de aulas mais favoreceu o desenvolvimento profissional?

Participante 8 (P8) O modelo de observação presencial.

Investigadora Que você já mencionou anteriormente.

Participante 8 (P8) Sim, sim, o online, por exemplo, a gravação e depois observar, eu acho que ela perde muito, perde o contexto, perde o momento, sabe, é como assistir um filme, já passou, já aconteceu, a prática viva, está ali, vê, você consegue observar os elementos, você presencia o elemento, a sala de aula, o que está acontecendo naquela interação, totalmente diferente do que você assistir o que foi feito. Então ela deve ocorrer viva, e ela não deve ser só um relato, tudo bem, você pode ter o encontro com o seu coordenador, e como estão as aulas, escutar o relato, também, isso é válido, mas a observação ao vivo, ela é essencial, ela é muito rica em elementos, porque está ali tanto a parte do professor, dos professores, no meu caso tenho professor assistente, da minha turma, e dos alunos, interação, como funciona a comunidade, chegada dos pais, saída,

..A percepção só

..A existência de

bom?	Investigadora	Muito grande. E vamos nos falando, tá
estamos aqui, viu?	Participante 8 (P8)	Sim, e boa viagem. O que precisar,
	Investigadora	Muito obrigada.

Investigadora
escolar em geral.

A organização em geral. A organização

..A existência de p

Participante 9 (P9)

Então, assim, eu posso dizer que a minha primeira experiência como observadora informal, não como observadora formal, foi quando eu comecei a participar como professora auxiliar de alguns professores. Então, eu, por natureza, e isso não é uma coisa formal, eu sou uma pessoa observadora por natureza. Então, os meus processos, eles são todos registrados. Então, eu saía das aulinhas e aí eu anotava coisas e trocava, compartilhava as minhas observações de maneira informal com a gestão, com a diretoria escolar ou até mesmo com o próprio professor. Depois, com a formalização das atividades, das minhas atividades dentro da instituição, a gente teve um grupo que fazia observação de sala de aula. A minha experiência observando sala de aula é mais no universo virtual de observação do que no universo presencial, porque nesses cinco anos a gente teve praticamente três anos de pandemia. No primeiro ano eu estava muito envolvida com as atividades de sala de aula especificamente e no primeiro e segundo ano, nas atividades de sala de aula e de atividades voluntárias para a comunidade. E no terceiro ano em diante, quando começou a pandemia, a gente começou a fazer essas experiências virtuais. Então, a gente tinha um grupo, a gente criou critérios objetivos de observação, existia uma ficha e a gente tentava dar, a partir do que a gente observava e das necessidades dessa ficha avaliativa que foi criada pelo grupo de trabalho de observação de sala de aula, e que também partia de uma necessidade dos próprios professores que queriam feedback sobre o que eles poderiam fazer melhor na sala de aula. A gente observava desde, começou a observar desde a interação do professor com o aluno até critérios mesmos relacionados à aplicação de métodos pedagógicos ativos, como eles estavam sendo empregados ou não em sala de aula, para a partir daí prover algum feedback para a gestão especificamente, não necessariamente para o professor, aconteceu em alguns momentos desse feedback chegar para o professor, mas inicialmente a ideia era prover o feedback para a gestão e em um segundo momento criar um feedback direcionado para o grupo de professores.

..As demanda

..Recurso de

..A existência

..O feedback

Investigadora

Obrigada. E como que você pode descrever as rotinas, como gestor, como parte do membro, como parte do comitê, como parte do grupo que trabalhou com a observação de aulas, como você pode partilhar essas interações, seja com outros gestores, seja com professores, em geral, não necessariamente com observação de aulas?

Participante 9 (P9)

Então assim, a pandemia, e eu vou falar isso a partir da pandemia, porque quando a minha experiência de observação de sala de aula foi mais formal, começou a ser mais formal, ela aproximou muito o grupo gestor, então a gente tinha reuniões periódicas, em algum determinado momento essas reuniões eram duas ou três vezes por semana, principalmente quando a gente estava nesse momento inicial de estruturar as salas de aula virtuais e de todo mundo tentando se entender com as tecnologias e com o fazer mesmo das aulas. Então assim, o grupo é um grupo muito próximo, então a gente tem trocas de rotina, rotineiramente a gente inicialmente tinha trocas, bastante trocas por e-mail, por mensagem, nós temos grupos de aplicativos de mensagem, que a gente compartilha a informação, o que a gente vê no campo, e também durante o dia, nossas reflexões, porque o mundo virtual faz com que a gente analise, avalie, crie documentos, cada um no seu tempo tem essa vantagem, então a gente compartilha muito dessas informações através desses documentos que são compartilhados em grupo, que são criados em grupo e compartilhados nessas suítes virtuais, como vou dar o exemplo do Google Docs, que a gente usa bastante, mas a gente também já usou o Microsoft OneDrive, eu acho que se chama, onde a gente compartilha documentos que vão desde apresentações de PowerPoint até relatórios que a gente cria em conjunto. Então a minha interação com o grupo gestor, ela não é só em observação de sala de aula, a gente tem feito treinamento para professora, a gente tem feito interação com pais, a gente tem feito treinamento entre nós mesmos, compartilhamento de expertise, treinamento de gestores que entram na escola, então a observação de sala de aula é um dos elementos das nossas atividades, mas a gente tem

..Extr

..As c

..O cc

..Esfc

..Esfc

..As c

..O cc
..Esfc
..Esfc
..As e
..A e)
..Rec

interação pessoal com a visita em sala de aula a partir do momento que a pandemia voltou e que para alguns membros, eu sei, não necessariamente para mim, é a observação mais estruturada antes da pandemia. Depois, durante a pandemia, agora que a pandemia retornou, eu fiz algumas observações de sala de aula não estruturadas, informais, a pedido da direção da escola, não necessariamente coordenadas com o professor, mas para observar situações, problemas on the spot, como se diz aqui nos Estados Unidos, à medida que esses problemas apareciam, e o feedback nesses casos geralmente é dado diretamente para os pais. Existe um outro aspecto que eu acho que também pode se considerar a observação e suporte de sala de aula, que é o suporte ao aluno, que é uma das coisas que também acontece quando você está em uma instituição comunitária, então a gente tenta dar o suporte a partir da necessidade do professor quando situações - problemas acontecem, e levando isso um pouquinho para a sala de aula. Não sei se era exatamente isso que você estava perguntando em relação à rotina, então eu estou em todos os lugares em relação a essa rotina de interação com professores, com o grupo gestor, desde o ambiente virtual até o ambiente físico, quando a gente retornou às atividades, em sala de aula, fora da sala de aula, através da criação de documentos, através do treinamento de professores, então essa rotina tem sido bem intensa nos últimos três anos, então, tentando dar uma desacelerada agora, mas tem sido bem intensa, em várias frentes.

Investigadora Muito obrigada. E como que você pode descrever o apoio que você recebeu, e que também ofereceu enquanto no cargo de gestora de PLH?

Participante 9 (P9) Então, existem vários tipos de apoio, que a gente pode pensar, enquanto você pensa em gestão dentro de uma instituição. Então a gente tem as diretorias executivas, os conselhos administrativos, a gente tem o grupo de professores em si, então eu acho que do ponto de vista executivo, da direção executiva e dos conselhos administrativos, o apoio que a gente recebe é mais um incentivo do que um apoio físico em si, nós tivemos algumas oportunidades compartilhadas enquanto gestão, que foram oportunizadas pela diretoria executiva da instituição, que eu vou chamar de braço executivo, a diretoria executiva e o conselho administrativo, que foram mais relacionados a eventos externos criados pela instituição, momentos de oportunizar de uma maneira geral para a comunidade brasileira em formação sobre língua de herança. Então esses eventos que têm uma face externa, uma face mais comunitária, são geralmente oportunizados nesse outro nível de gestão. Dentro do próprio comitê a gente tem uma pequena hierarquia de organização, que a gente tem um officer e essa pessoa é uma pessoa-chave dentro do comitê, que geralmente são os últimos dois officers, que são os dois que eu tive contato, são pessoas que têm experiência em língua de herança prática e teórica, então são pessoas que são meio que bússolas, que elas organizam tanto, minha interação com elas é tanto organizacional, no sentido de criar rotinas de trabalho para o grupo de trabalho, quanto do ponto de vista mesmo prático, de documentação que a gente tem que criar, de processos de trabalho que tem que ser estabelecidos, de suporte que a gente dá uns aos outros, então o suporte eu acho mais central que a gente tem tido em relação à gestão é ali do officer, do comitê pedagógico. E, em relação ao tipo de apoio que eu dou, especificamente, eu acho que sua pergunta incluía isso também, o tipo de suporte que eu dou, então é um suporte um pouco mais transversal, porque no meu caso específico, não sei em relação a outros membros de gestão, mas no meu caso específico, eu dou apoio, eu participo, não sei se essa palavra apoio, de fato, descreveria as coisas que eu faço, então eu dou suporte ao grupo de trabalho, especificamente do comitê pedagógico, que está mais relacionado às questões das práticas pedagógicas da instituição, tanto na criação documental, como em outras atividades relacionadas a treinamento de professores, criação de documentos, estabelecimento de rotinas, eu sou uma excelente, eu sou muito boa em termos de organização, então eu assumo algumas responsabilidades relacionadas à criação de documentos, à manutenção de documentos, e eu também tenho uma outra face de apoio institucional, que é presencial, eu estou na instituição praticamente todos os finais de semana, então eu observo em primeira mão práticas pedagógicas como testemunha mesmo, documental, e também dou o suporte pedagógico necessário quando atividades acontecem on the spot, é uma atividade voluntária, na natureza dessa atividade que eu executo como gestora, ela é voluntária, e existe um pouco ali de mistura entre a mãe

..O contexto de col

..A temporalidad

..A temporalidad

..O contexto de

que está ali com seu filho e o gestor em si, porque as pessoas, você é um todo, o indivíduo ele é um todo, então você assume diferentes funções e as pessoas elas vão procurar por você na tua face inteira, elas não vão te ver ali só como mãe num determinado momento, elas vão te ver como mãe, mas também como uma pessoa que faz parte da gestão, então é meio difícil de traçar essa linha do apoio quando você está ali presencialmente desenvolvendo essas atividades. Eu não sei se eu respondi exatamente o que você queria saber, mas se você quiser fazer uma questão de follow-up para eu esclarecer alguma coisa, por favor, talvez eu tenha mais confundido do que clareado.

Investigadora Está seguindo tudo, falou dos professores, falou da gestão, muito obrigada. Para você o que significa supervisão pedagógica na sua prática profissional, nesse mundo de PLH como gestora?

O contexto da S

..A existência di

Participante 9 (P9)

Está aí uma boa pergunta, eu não sei se eu tenho um conceito formal sobre o que é supervisão pedagógica, então eu vou dar algumas características do que eu acho que engloba supervisão pedagógica. Eu acho que ela engloba a observação da prática diária do professor e essa observação da prática diária do professor, se ela está alinhada com os princípios institucionais que são estabelecidos nas diferentes áreas de gestão, sejam elas na esfera executiva, sejam elas na esfera pedagógica de uma maneira geral, porque uma coisa não se dissocia da outra na prática. A supervisão pedagógica também está relacionada à interação aluno-professor, a como a gente pode ajudar o professor e o aluno a se encontrarem em um determinado ponto que a gente considera ideal de comunicação, na verdade a gente não é interface direta quando você é gestor, mas você estabelece práticas para que essa interação aconteça, então eu acho que supervisão escolar, supervisão pedagógica vão estar relacionadas sim a essa interação. E uma outra face importantíssima que eu não mencionei até agora, eu só mencionei como uma face, como comunidade de uma maneira geral, a interação, seria o tripé da criança, família e professor e como essa relação acontece, então eu acho que também é parte da supervisão pedagógica, supervisão escolar, entender e dar suporte necessário para que essa interação professor-aluno e instituição ocorra de uma maneira harmoniosa, de uma maneira boa, positiva, que seja boa para todo mundo. Eu sei que talvez fique mais concreto quando a gente fala nas situações, fica mais visível esse tripé, especialmente quando a gente fala em situações problemas, quando você tem algum aluno que é um outlier, um aluno que está fora do padrão normal de aprendizado, que não está dentro do padrão típico de aprendizado, em que é necessário que se trabalhe, não só o aluno, mas também a família, para que o aluno possa estar pronto para receber, ou para que o professor se prepare para receber o aluno na sua complexidade. Então, o supervisor pedagógico faz ali o papel de intermediário entre observar essas necessidades da família, da criança e do professor e tentar achar um consenso. Então eu acho que fui bem longa, porque eu de fato não tenho um conceito sintético para isso.

..O contexto de col

Investigadora Era esse o objetivo mesmo, como que a supervisão está alinhada na sua prática, dentro do que você a percebe. Então, estamos seguindo. Em sua prática pedagógica como gestor de PLH, como que você pode descrever a observação de aula? Como que ela aconteceu? Como que foi esse processo?

Participante 9 (P9)

Olha, a observação de aula, vou falar sobre a minha experiência mais recente. A observação de aula já era uma prática na instituição antes de eu me juntar ao conselho, ao comitê pedagógico do qual eu sou parte. Então existe uma experiência anterior e a minha presença é uma experiência a partir do ponto em que eu entrei. E eu posso dizer que não foi uma coisa tranquila, institucionalmente falando. A gente estabeleceu as... O grupo trabalhou muito, o comitê pedagógico trabalhou bastante para dar esse feedback para os professores, para chegar com uma estrutura do que observar, para ter uma observação que ela não fosse parte do ponto de vista de julgamento. Que ela fosse parte de julgamento individual, mas que ela fosse parte de critérios técnicos claros. E foi um pouco conflituoso colocar isso na prática, porque existe sempre a pessoa intermediária nesses papéis. Quando você vai fazer a observação de sala de aula, você é um agente externo, você não está ali todo dia na sala de aula. Alguém vai ser... Existe aquele papel-chave de quem

..A existência

Barreiras às f

..A necessida

..O feedba

..O feedback
 Barreiras à
 ..A necess
 ..Fragilidade
 ..A temporalidade
 ..A existência de
 ..A existência de p
 ..Fragilidades (S)

vai fazer essa ponte entre o observador externo e o professor que está em sala de aula. Então, eu achei que foi um pouco conflituoso, porque especialmente essa mediação não foi feita de uma forma tranquila. Então, o professor se sentiu julgado, ele se sentiu observado. O feedback que foi dado depois também não foi alinhado com os propósitos iniciais. Então, eu achei que foi um pouco conflituoso. Não é uma prática fácil, porque você entra ali para observar um ser humano. Muitas vezes, em PLH, o professor não é necessariamente treinado em PLH, ele não tem formação na área de PLH, ele é um membro da comunidade que se sentiu alinhado com a missão da instituição comunitária e se voluntaria para trabalhar naquela função. Então, o principal critério é que ele tenha a língua de herança também como base para ele. Mas a parte pedagógica em si nem sempre está presente. Então, há que existir um cuidado em como você chega para esse indivíduo que muitas vezes não tem experiência dentro de sala de aula e que vai dizer, ó, vem um observador externo e essa pessoa vai entrar na sua sala de aula, vai entrar muda, sai calada, porque existe esse protocolo, você não interfere quando você está observando, você vai lá, você anota e depois você sai. Sem interferir, você vira ali. A intenção é que você seja um agente neutro, apesar disso ser praticamente impossível num ambiente presencial, num ambiente virtual, meio que você consegue passar despercebido, mas num ambiente presencial é mais difícil. Então, a minha experiência não foi uma experiência muito tranquila, tem melhorado um pouco, apesar de a gente estar fazendo essas observações informais, sem necessariamente ter um critério escrito, estabelecido, mas rotineiramente, nos últimos, posso dizer, no último um ano. Existe a esperança de que um processo mais formal volte a acontecer no futuro, para melhorar as práticas pedagógicas da sala de aula, mas, assim, a minha experiência não foi uma experiência, não tem um ano e meio de observação de sala de aula que a gente fez, que a gente planejou e executou, não foi, assim, uma experiência muito tranquila, não foi fácil, principalmente por esses fatores. O professor não estava preparado para receber a observação, se sentiu julgado, e a gestão intermediária também acho que tinha uma expectativa diferente do que fosse ser a observação de sala de aula proposta por esse comitê, mesmo esse gestor tendo participado das reuniões, tendo participado da nossa natureza. Eu acho que houve também uma questão de como a expectativa do produto da observação de sala de aula ia ser usada, para quê que estava sendo feito, até mesmo por parte da própria gestão intermediária, da diretoria escolar, que foi a pessoa, o gestor responsável por fazer essa intermediação entre a observação externa e o professor. Então, acho que precisa ter um pouco, já vou me adiantar um pouco, não sei se essa pergunta vai vir, mas acho que precisa ter um alinhamento melhor em relação a isso, em relação aos observadores externos que vêm. Eu chamo observador externo não necessariamente porque é uma pessoa externa à instituição, mas é uma pessoa que não está rotineiramente dentro daquela sala de aula, entre o diretor escolar e entre o professor. Então, precisa ter um alinhamento sobre quais são os objetivos de executar a observação de sala de aula, como que isso vai ser utilizado, e como isso vai ser implementado de uma maneira geral, os produtos disso, esse processo vai ser implementado, e como o produto dessa observação vai ser utilizado para gerar mudança ou gerar não só mudança, mas também a percepção de práticas que dão certo.

Investigadora E como que você poderia partilhar, dentro desse contexto de observação de aulas, a forma de comunicação, como que a comunicação foi desenvolvida, desde, como você disse, os observadores externos, o gestor intermediário, os professores, o que você...

Barreiras às prá
 ..O contexto de
 Barreiras às prá

Participante 9 (P9) Eu acho que, na minha experiência, houve uma falha de comunicação, não necessariamente... Eu acho que, durante o processo, de uma maneira geral, houve uma falha de comunicação. Eu acho que ela não fluiu como deveria ter fluído, fluiu bem entre o grupo que elaborou os documentos de observação, os critérios de observação, o que nós iríamos observar, e os objetivos de fazer aquela observação, estava bem claro para o grupo observador externo, porque a gente teve essa preocupação de nos alinharmos e avaliar os professores, fazer essa observação externa, que é também uma forma de avaliação da prática pedagógica, de fazer essa observação externa usando critérios objetivos. Então, a gente teve um cuidado de definir o que era e o que não era observação externa, o que a gente iria observar e o que nós, de fato, não iríamos observar. Então, a gente

Barreiras às prá
..Fragilidades (S

teve esse cuidado de avaliar, mas essa comunicação não chegou para os professores da forma como deveria chegar. Então, eu acho que o mediador da observação, que eu também acho que é muito complicado você ter uma pessoa só sendo esse mediador, ter esse papel-chave, porque tira um pouco da... Ele personaliza a coisa, ao invés de ser colocado como uma prática institucional, vai acontecer, vai ser assim. Então, pode criar constrangimentos para aquela pessoa que está ali fazendo esse papel intermediário. Então, eu acho que a comunicação foi falha de várias maneiras, pode ser melhorada, teve sucessos, o grupo que estava fazendo a observação de sala de aula estava muito afinado. Se você olhar os documentos gerados, eles são muito similares. O produto que você vê, ele é homogêneo no sentido de que critérios foram utilizados para avaliar e das percepções objetivas, sem julgamento, sem avaliação individualizada, individualista de ninguém. Foi tudo dentro de um contexto de respeito ao PLH e à realidade daquele professor dentro daquela sala de aula. E com o grupo com o qual o professor estava interagindo, porque a observação também precisa levar isso em consideração. Então, eu acho que houve bastante sucesso no desenvolvimento da metodologia para fazer a observação, mas que o objetivo não foi atingido porque houve a falha de comunicação entre esse método e o professor, e chegar lá no professor, o que de fato ia ser feito. E por quê e para quê?

..A percepção sobre

Investigadora E para você, para que serve a observação de aula?

..Formação e experi

Participante 9 (P9) Antes de ser professora de PLH, eu fui professora. Então, eu gostaria de ter tido essa experiência, de ter alguém observado minha sala de aula e de ter o feedback. Eu acho que a observação de sala de aula pode servir para várias coisas. Desde você observar o que dá certo, o que você está fazendo bem como professor, e aí eu vou falar como professor, como indivíduo, e existe o outro aspecto, que é o aspecto institucional, mas vou falar primeiro do aspecto individual. Como professor, o que você está fazendo que está dando certo, o que não está dando certo também. É importante você saber que existem algumas coisas que você acha que está dando certo, que você está implementando, que você planeja para fazer, mas que alguns aspectos fogem da sua capacidade de observação. Porque você, quando está em sala de aula, está gerenciando várias coisas. Você está gerenciando a sua tecnologia, você está gerenciando o seu material didático, você está gerenciando comportamentos de alunos, apesar de que eu acho que comportamento não é uma coisa necessariamente que a gente gerencie, mas você está ali fazendo esse papel de, se você está lidando com crianças muito jovens, crianças menores de cinco anos ou crianças até seis anos de idade, você faz um papel ali de amigo também. Então existem várias coisas que você tem que estar observando no dia a dia da sala de aula que fazem com que você não perceba necessariamente que algumas coisas que você está fazendo poderiam ser feitas diferentes, poderiam ser feitas de uma forma melhor. Então, para mim, a observação de sala de aula serve para apontar sucessos, para redirecionar a prática no caso de você observar coisas que não dão certo e institucionalmente falando, quando você consegue identificar práticas que ocorrem repetidamente em diversas salas de aula, ela pode servir para dizer, isso é uma prática que funciona para o nosso grupo de alunos que tem essa característica. Então, até para você institucionalizar práticas. A partir do momento que você observa, algumas delas que dão certo. Então eu acho que tem vários aspectos positivos. Existe um aspecto que tem que ser, eu particularmente como indivíduo, eu não tenho essa, eu sou despida desse senso de julgamento, eu faço o melhor que eu posso, como professora em sala de aula, a gente sempre acha que está fazendo o melhor. Então o melhor que eu podia oferecer naquele momento é o que eu podia oferecer naquele momento. Então eu não tenho esse senso de me sentir julgada, mas eu sei que existem indivíduos que se sentem julgados quando você vai para a sala de aula. Então eu acho que quando você institucionaliza uma prática de observação de sala de aula e você põe o peso institucional à frente do indivíduo, até esse sentimento de se sentir julgado, essa percepção de se sentir julgado, menosprezado, ou avaliado de maneira negativa, ela pode ser diluída se você utiliza a prática de observação de sala de aula de uma maneira geral, para todos os professores. Existe a observação de sala de aula que você precisa fazer quando você tem situações limites, situações em que o professor de fato diz que precisa de ajuda. Então esse é um outro

..Fragilidades (SP)

..Melhorar práti

Barreiras às práti

..A existência de

..Melhorar práti

..A existência di

..Melhorar prátii

..As demandas (

tipo de observação de sala de aula ao qual eu não estou necessariamente me referindo aqui. Mas como uma prática institucional, eu acho que a observação de sala de aula serve como bússola para você se mover adiante nos objetivos pedagógicos da instituição. Você está conseguindo implementar os seus objetivos pedagógicos como instituição? Que metodologias dão certo, que metodologias não dão certo para a sua instituição, para o seu grupo de alunos? O que o seu professor precisa? Quais são as ferramentas que eu posso dar para o meu professor? Então ela vai servir para isso, para eu detectar o que está dando certo e o que não está dando certo, quais são as limitações do meu professor, quais são os êxitos do meu professor, e o que é que eu, como gestora, posso oferecer para que a instituição caminhe na direção pedagógica que eu quero, que eu gostaria. E isso sem falar na dinâmica. Às vezes o professor é excelente, mas ele funciona com um grupo de alunos e não vai funcionar com outro. Então também serve para você perceber como alocar os seus recursos humanos dependendo da característica dos recursos humanos que você tem. Então eu posso pensar em mais algumas outras, mas essas são as que mais me chamam a atenção na prática.

Investigadora E você já falou também, para que serve, já justificando as necessidades de observação de aulas, e que objetivos você acredita que possam orientar a observação de aulas?

Participante 9 (P9) Você quer dizer objetivos institucionais, objetivos pedagógicos, objetivos de uma maneira geral?

Investigadora Todos os que você se lembrar.

Participante 9 (P9) Objetivos que possam orientar, né?

Investigadora A observação de aulas.

Participante 9 (P9) Eu acho que o principal objetivo para orientar as observações de sala de aula tem que ser, de fato, a interação professor-aluno, a otimização, seria otimizar a relação professor-aluno dentro dos objetivos de aprendizagem, que são propostos para aquele grupo de alunos, dentro daquela sala de aula, dentro daquele plano de aula, seja lá qual for a específica prática que você está observando. Isso pode ser variado, pode ser um objetivo semestral, pode ser um objetivo semanal, pode ser um objetivo global daquela sala de aula. Então eu acho que o principal objetivo é esse, é que a gente possa fomentar práticas que vão otimizar essa relação de aprendizagem, ensino-aprendizagem, no contexto da sala de aula e no contexto de preparação do professor. Então acho que são esses dois objetivos principais. Eu não vejo necessidade de entrar... Porque aí você pode quebrar esses dois objetivos principais em outros objetivos menores, né? Que aí eu entraria nos critérios que estariam além de mim, como na minha função gestora, que seriam objetivos executivos, né? Talvez o que fosse melhor, quando você observa, dentro de uma sala de aula, vamos dizer, vou dar um exemplo mais concreto, uma sala de aula de três anos de idade, existem limitações, existem atividades pedagógicas que você vai executar, que você planeja, que você executa, que poderiam ser otimizadas se o espaço físico fosse melhor. E aí isso vai além do meu escopo. Posso dizer, ó, espaço físico não é apropriado para desenvolver esse tipo de atividade. Talvez ficasse melhor em um outro tipo de espaço físico. Mas e o professor tem, de fato, acesso a isso? Então seria um objetivo de aconselhar a gestão maior sobre outra gestão, hierarquicamente falando, a gestão superior, executiva, sobre espaços físicos e atividades e recursos que poderiam ser adquiridos ou otimizados para favorecer essa atividade, essa relação de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula.

..As demandas de

Investigadora Você poderia dar alguns exemplos de como que você participou desse processo de observação de aula?

Participante 9 (P9) Você quer dizer entrar em sala de aula? Como eu entrei em sala de aula, exemplos...

Investigadora Do processo em si, pode ser um exemplo concreto, é um exemplo concreto, pode ser em sala de aula, pode ser no planejamento, pode ser desenvolvimento, em qualquer fase desse processo de observação de aulas.

Participante 9 (P9) Eu acho que, tipo, entrar em sala de aula e observar e tomar notas é a parte mais tranquila desse processo. Principalmente no ambiente virtual, você se põe ali no sem câmera, pede para o professor colocar para que quem não esteja compartilhando seu vídeo não seja visível, então fica fácil das pessoas não te verem, você consegue fazer uma observação sem interferir nos aspectos, na dinâmica natural da sala de aula. Eu acho... A sua pergunta foi como que eu contribuí?

Investigadora Como que você pode exemplificar..

Participante 9 (P9) Então, assim, eu acho que, especificamente, falando da minha contribuição e do grupo ao qual eu pertencço, eu acho que a gente criou um baita de um documento de observação de sala de aula bem pensado. Chegar e discutir o que a gente queria observar, eu acho que te dá um exemplo bem prático. Você definir como você vai observar, se o professor tem o domínio do uso de uma tecnologia da sala de aula virtual, e como você vai sugerir ao professor utilizar recursos que podem otimizar, eu acho que são... São exemplos bem interessantes de como o feedback pode ser oportunístico. Você observa em determinados grupos, em determinado grupo de sala de aula, determinado grupo, o uso de uma tecnologia que dá certo, e você pode mostrar isso para outros professores. Eu nem sabia que você poderia utilizar isso da forma que fulaninha está utilizando em sala de aula. Então, eu não sei se esses são, de fato, os exemplos concretos que você está buscando, mas eu acho que de observar práticas de sucesso, para mim, foram... Foi a melhor parte, né? E de observar, às vezes... Mesmo você não tendo acesso ao plano de aula do professor, como fica claro quando... as atividades são elaboradas para um fim e executadas para outros. Então, essa experiência... Fica bem evidente quando você tem um roteiro bem claro, então, eu acho que do que olhar, do que você vai buscar, observar, fica bem claro quando essa discrepância entre a atividade e o objetivo da atividade, uma atividade que poderia ser explorada de uma forma diferente, e que foi explorada no mínimo, ao invés de um potencial diferente, que ela poderia ser utilizada, ela acontece em sala de aula. Então, é bem interessante observar isso. Eu não sei se é exatamente isso que você está perguntando, mas você pode me fazer outra pergunta, se você quiser que eu diga uma coisa diferente. Eu não sei se eu entendi a pergunta de fato.

Investigadora Não, entendeu perfeitamente. Tranquilo, está indo tudo muito bem. Eu queria que você também descrevesse, como você pode descrever o impacto da observação de aulas sobre a sua prática profissional como gestora. Qual seria o impacto da observação de aulas para a sua prática como gestora, sua prática profissional como gestora de PLH?

Participante 9 (P9) Eu acho que é um aprendizado. Eu acho que a gente, vou usar uma expressão brasileira bem vulgar, a gente calça a sandália da humildade quando a gente observa a sala de aula. Porque existem tantas coisas que, às vezes, por mais que você tenha experiência, por mais que você tenha treinamento, por mais que você tenha conhecimento sobre o universo, especialmente em PLH, que você vê que a realidade é um pouco diferente, especialmente quando relacionado à heterogeneidade das salas de aula. Então, assim, você meio que... PLH, por natureza, você tem salas de aula que são extremamente heterogêneas. Então, essas dificuldades, por mais que o professor se planeje, por mais que o professor se organize, elas saltam aos seus olhos. Um aluno que consegue falar mais, um aluno que consegue falar menos, um aluno de idade maior, um aluno mais dominante, um aluno menos dominante, um que tem maior capacidade comunicativa na língua de herança, um que tem menos. Então, faz com que a gente perceba as dificuldades de execução dos planos de aula e de execução das metodologias pedagógicas em si. Você faz um planejamento, planeja utilizar uma metodologia ativa e chega lá na hora e não funciona. Então, faz com que você meio que calce um pouco a sandália da humildade

..A existência di
..A percepção sol

..A OAs com i
..O contexto i
..A existência de prá

..As oportuni
Facilitadores
..Intrínsecas

..A percepção sobre

..Fragilidades (S

..A OAs como u

... A OAs como um |

de que precisa, que você precisa ter mais e mais, cada vez mais, ter a habilidade de oferecer ferramentas variadas para que o professor consiga desempenhar o papel dele dentro da sala de aula como professor, para otimizar essa relação de ensino-aprendizagem dos dois lados. Às vezes é o aluno que precisa de suporte, mas muitas vezes é o professor que, por mais que ele se planeje, por mais que ele se organize, ele está dentro de um grupo onde as coisas não vão sair como ele quer. Então, eu acho que fica bem clara a necessidade de a gente estar sempre preparado para se organizar e se reorientar à medida que as coisas acontecem. Você não pode esperar um ano para fazer uma observação de sala de aula, você tem que fazê-la de forma periódica para que você já possa começar a implementar mudanças na hora que elas acontecem, na hora que você detecta as questões. E que sejam elas mudanças em relação à prática pedagógica e que sejam elas também mudanças relacionadas ao suporte que a instituição dá. Porque, por exemplo, eu vou dar um exemplo bem concreto. Ano passado, a gente tinha uma turminha de crianças de três anos de idade e elas estavam localizadas no final do corredor. Última sala de aula do corredor, era bem pertinho do banheiro, escolhemos, porque crianças nessa idade, muitas estão utilizando fralda ainda, estão começando o treinamento para utilizar o banheiro. Então, escolhemos por isso. Mas era tão longe da área de recreação externa e virava uma novela para sair com essas criancinhas, doze criancinhas de mãos dadas, da última sala de aula do corredor, caminhar cinco minutos até chegar ao corredor externo. Então, se não fosse a observação dos gestores que ficam, e esse nem é a observação formal de sala de aula, é a observação informal, se não fosse a observação da prática que acontece dentro da sala de aula, ou dentro de corredor, de suporte de corredor, você não ia perceber que essa dificuldade existe. Nem o professor estava percebendo. Então, depois que a gente conversou, o grupo gestor, eu e mais o gestor, diretor executivo e diretor educativo na sala de aula, a gente fez uma mexida, mudamos a sala de aula, trocamos a sala de aula, botamos os adultos lá no final e as crianças no começo, e a coisa foi o melhor para os professores, para as crianças, para as crianças, para os pais, porque diminui a ansiedade daquele grupo de pais que está deixando suas crianças de três anos, muitas vezes pela primeira vez, e um grupo de sala de aula fora de casa, muitas crianças vão sem nenhuma experiência de day care ou qualquer outra experiência de convívio em grupo. Então, eu acho que a observação de sala de aula serve para reorientar pequenas coisas e grandes coisas, e essa reorientação não pode esperar o final do ano. Algumas coisas precisam ser reorientadas imediatamente, para não prejudicar nem o professor, nem o aluno, porque pode se tornar um fator de estresse, uma pequena coisa como a localização de uma sala de aula ou a altura das cadeiras ou o tipo de mural que está exposto dentro daquela sala de aula, ela pode se tornar um fator de estresse tão grande que dificulta que o professor desenvolva a sua atividade, porque ele vai estar o tempo inteiro preocupado com um fator que não necessariamente é ensinar, que não necessariamente é o ensino-aprendizado, o objetivo que ele traçou para aquela aula. Então, acho que é isso, espero que eu tenha respondido.

...Melhorar práticas }

Investigadora E para você, qual é a relação entre supervisão pedagógica e a observação de aulas?

Participante 9 (P9) Desculpa, como é que você disse?

Investigadora Para você, qual seria a relação ou qual é a relação entre a supervisão pedagógica, de acordo com o seu entendimento, sem se preocupar com conceitos formais, dentro daquilo que você vivenciou, dentro da sua experiência, e a observação de aulas? Então, qual é a relação...

Participante 9 (P9) Entre a supervisão e a observação de sala de aula.

Investigadora Isso.

Participante 9 (P9) Olha, eu não sei se eu tenho uma resposta para essa pergunta, eu vou te dar uma impressão que eu tenho. Eu acho que se a supervisão,

no caso, for personificada por um indivíduo, quanto menos envolvimento direto esse indivíduo tiver com a observação de sala de aula, eu acho que talvez seja mais produtivo se você tiver a habilidade de ter um grupo observador externo. Eu acho que a relação da supervisão escolar direta ou do supervisor, porque eu estou personificando aqui em uma pessoa, em um indivíduo ou dois ou três que sejam supervisores escolares, se ele está fazendo o papel de intermediário entre o professor, o aluno e a comunidade, e os pais, e ele está também dentro da sala de aula fazendo observação direta, claro que na maioria das vezes já é uma pessoa bem preparada, já é uma pessoa que tem algum treinamento para ser supervisor escolar. Então, as vezes o critério de objetividade ele fica um pouco balançado, quando você está dentro da sala de aula e quando você vai. É pela sua relação pessoal desenvolvida com a equipe de trabalho que você tem e porque às vezes você está investida emocionalmente. Então, eu acho que a supervisão escolar do ponto de vista institucional, ela não deveria estar configurada em uma só pessoa, esses grupos observadores externos também deveriam fazer parte do fator supervisão escolar, e esse feedback ele tem que ser direto, na forma de um relatório, a pessoa não precisa encontrar o outro, mas um relatório que vá direcionado ao professor e um relatório que vá direcionado ao supervisor escolar em si. Então, não sei se necessariamente essa era a pergunta que você está fazendo, mas eu acho que existe esse fator delicado aí, entre a pessoa que está todo dia liderando aquele time de professores e que ela tem que às vezes entrar em uma sala de aula para fazer uma observação sistematizada, eu não estou falando das situações problemas, porque observar situações problemas é inerente à função do supervisor escolar, mas a observação de sala de aula, com o objetivo de melhorar práticas pedagógicas, de melhorar o ambiente de ensino e aprendizagem, de uma maneira mais ampla, ela se beneficiaria de não ter um indivíduo, desse indivíduo estar recebendo esse feedback de um grupo externo, ao invés de ele mesmo estar dentro do grupo que faz a observação, porque é muito difícil você manter um critério objetivo quando você desenvolve relações humanas com aquelas pessoas que você trabalha todo dia, observando ali como que ele está fazendo o plano de aula, que você desenvolve uma relação de amizade, muitas vezes, de companheirismo dentro do trabalho, então, não sei se era isso, mas, enfim.

..O feedback top-d

Barreiras às prá

Investigadora E como que você vê essa relação da supervisão e observação de aulas no sentido de desenvolvimento, de crescimento profissional?

Participante 9 (P9)

Aí eu vou pegar a supervisão escolar e a observação de aula do ponto de vista institucional. Eu acho que quando o professor quer crescer na profissão, quer estar dentro daquele nicho de trabalho, especialmente em PLH, ele vai receber bem os feedbacks que são dados, ele vai receber o feedback e vai agir em cima dele, vai solidificar práticas que dão certo e vai procurar melhorar, ou deveria procurar melhorar nas práticas que não dão certo. Eu acho que um elemento intermediário disso é a habilidade da instituição de dar suporte ao treinamento, à educação continuada do professor. Então, eu acho que se a instituição tem a habilidade de estar ali no dia a dia provendo meios de o professor fazer a educação continuada, o feedback pode ser utilizado para isso e o professor vai crescer na sua prática e ele também vai buscar aquela educação formal que eu tive que buscar, por exemplo, quando eu percebi que eu não tinha os elementos para fazer aquilo dar certo com o grupo que eu costumava interagir. Então, eu acredito que seja isso. Claro, vai depender do professor, vai depender do objetivo do professor. Infelizmente, a grande realidade do PLH é que a grande maioria das pessoas que vão para a sala de aula não são e não querem ser ou permanecer como professores. Existe ali um conflito entre se eu sou professor, eu acho que sei ensinar e não estou aberta a mudar práticas, mas eu prefiro acreditar que alguém... Quando a gente tem educação, principalmente a educação formal, uma das coisas que a gente aprende é que a gente está sempre aprendendo. É o que a gente tem que estar pronto a aprender, sempre. E ninguém é pedra, a gente muda, a gente se modifica, a gente está ali para se adaptar ao grupo de alunos. Então, se você não tem as ferramentas e você recebe um feedback que você entende que precisa buscar outras ferramentas, você deveria buscar por elas, seja dentro da instituição, seja fora. Não é muito a realidade do PLH, porque a gente vem de um campo onde a maioria dos professores não tem

..Recurso de feedb

..Esforços pess

..Fragilidades (SP)

..As oportunidades

..Esforços pe

..Esforços da

..O contexto :

treinamento formal em nenhuma área de educação. Então, existe mais um sentimento de se sentir julgado do que um sentimento de se apropriar daqueles comentários de uma maneira neutra e ver o que você pode melhorar, do que necessariamente ele pegar aquele comentário e tentar crescer em cima daquele comentário, se apropriar. Porque também vem o comentário de quando você fala como o professor, não foi a mesma pergunta? A nomenclatura que você utilizou, em termos de crescimento profissional. O crescimento profissional pode ser também o professor reconhecer que ele faz uma coisa boa e querer compartilhar aquilo fora do ambiente de sala de aula. Então, isso é crescimento profissional também, porque você vai ganhando notoriedade entre os pares, vai se estimulando para guiar outros também. Principalmente no ramo da educação, as práticas de sala de aula, quando compartilhadas, elas são práticas que servem de inspiração para outros. Então, eu acho que a supervisão escolar, a observação de sala de aula serve para isso. Tanto para inspirar aquele professor a compartilhar mais do que o que ele faz com seu outro grupo, ou inclusive até em ambientes externos, como também para tomar os feedbacks de onde ele precisa melhorar. De repente, ele conhece até um colega que está fazendo alguma coisa assim lá dentro da própria instituição e ele vai lá, como é que você está fazendo? De ter aquele insight, de gerar aquele conhecimento de grupo. Então, eu acho que tem alguns aspectos do que eu falei, só para tentar tornar isso aqui um pouco mais objetivo, o professor pode buscar o crescimento individual, a instituição pode pegar esse feedback e ajudar o professor a crescer, fornecendo meios para que ele possa ter a educação continuada, manter a educação continuada, dentro da, especificamente vou falar de PLH, e tem a questão do professor inspirar outros professores, ele virar um, crescer profissionalmente se destacando dentro daquele grupo de professores, pelas práticas que ele executa. Então, acho que são esses os quatro elementos básicos do que eu falei. Eu sou muito redundante, então acabo repetindo um montão de coisa.

Investigadora No contexto de PLH, de acordo com as suas vivências, o que significa desenvolvimento profissional docente?

Participante 9 (P9) O que significa desenvolvimento profissional docente? Eu acho que, vou começar dizendo pelo que não significa, eu não acho que o desenvolvimento docente dentro do PLH signifique buscar um treinamento na área de pedagogia, ou na área de línguas, ou em qualquer área profissional que seja. Eu acho que ele consiste muito mais no entendimento do que é o conceito de PLH e da natureza do aluno de PLH, de entender quem é o aluno que está lá dentro daquela sala de aula, para que ele possa partir daí, aí sim, buscar entender e se aprimorar em práticas de metodologias ativas, em práticas ativas, que são as práticas que dão certo. A experiência mostra que as práticas que funcionam dentro do PLH são as metodologias ativas. Claro que você vai se beneficiar aqui ou ali de ter alguma coisa mais tradicional, mas de uma maneira geral é saber entender que ele precisa aprender sobre metodologias ativas, sobre métodos ativos, e isso também significa desaprender a forma como a gente aprendeu, porque a gente pode contar nos dedos o professor que foi treinado hoje, presentemente, no dia de hoje, que foi treinado em metodologias não ativas, que foi ensinado em metodologias não ativas, e isso eu acho que é um consenso, de que os alunos, o professor tende a replicar, especialmente aquele que não tem treinamento formal, replicar aquilo que ele aprendeu, a forma como ele aprendeu. Então, isso não funciona em PLH, o método tradicional funciona muito pouco em PLH, então eu acho que passa muito mais pelo entendimento da prática pedagógica, do conceito de PLH, e do entendimento de quem é o aluno de PLH, porque ele é um aluno singular, ele não é comparável a outro aprendente de línguas, não dá para comparar, ele é um sujeito totalmente diferente, e quando o professor tem esse entendimento do conceito de PLH, do que é PLH, de quem é o aluno dele, de quem é o grupo de alunos no qual aquele aluno individual vai estar inserido, porque aí entra a questão da heterogeneidade, e entender que o que ele precisa é aprender metodologia ativa, é entender como fazer com que aquele aluno se interesse a aprender para que ele possa compartilhar os conhecimentos que ele quer compartilhar com aquele aluno, dentro, claro, de um projeto pedagógico, que aí é institucional.

..As demandas de

Investigadora E em que momentos você observa que, na organização escolar em questão, que existe o desenvolvimento profissional docente?

Participante 9 (P9) Desculpa, você pode repetir essa pergunta?

Investigadora Em que momentos você observa que existe o desenvolvimento profissional dos professores de PLH na organização em questão?

Participante 9 (P9) Então, existem algumas reuniões pedagógicas, existe um treinamento inicial desse professor, e eu acho que o treinamento inicial meio que é um treinamento de choque, então eu acho que esse é um dos momentos-chave, um treinamento que é feito no início de cada semestre, e existem também as reuniões pedagógicas mensais, que são momentos que eu considero que deveriam ser bem focados para que ele melhore a prática diária.

Investigadora E como que você pode descrever agora a relação entre a observação de aulas e o desenvolvimento profissional docente?

3 Participante 9 (P9) Desculpa, você pode repetir?

4 Investigadora De acordo com as suas vivências, experiências, conhecimentos, como que você pode descrever a relação da observação de aulas com o desenvolvimento profissional docente?

Participante 9 (P9) Olha, eu acho que aí vai entrar lá naquela categoria que eu te dei antes, que é do feedback institucional. Quando o desenvolvimento profissional, quando existe um feedback institucional sobre as práticas pedagógicas, sobre o que acontece dentro de sala de aula, e esse feedback é utilizado nos momentos de formação pedagógica, eu acho que acaba se tornando construtivo para a instituição. Eu acho que é isso que você está perguntando. Acaba se tornando bem mais construtivo para a instituição, porque você tira aqueles fatores de dentro da sala de aula, de práticas que devem ser replicadas, práticas que não devem ser replicadas também, e aí entra a pessoa do meio, esse feedback é dado de uma maneira institucional para o diretor, para essa pessoa central, para esse grupo de pessoas centrais, e a partir daí você guia o seu grupo de professores para modificar, melhorar, redirecionar a prática pedagógica dentro do que a instituição considera como práticas pedagógicas desejáveis. E aí entra também a questão de um diretor escolar, um indivíduo intermediário, que está ali na vivência diária, eu chamo de intermediário, mas na verdade essa pessoa é central, eu estou utilizando uma régua ao invés de estar pensando num processo circular, mas se você pensar aí como um ciclo, essa pessoa é o centro do ciclo, que ela vai estar fazendo todas essas pontes necessárias, então talvez não deveria nem estar usando essa palavra intermediário, mas essa pessoa central. Até para ele aprender também, para ele entender e refletir sobre o que está dando certo, no como ele está guiando os seus professores e não. Existe dentro da instituição que eu trabalho, existe uma prática pedagógica que não é, eu sei que não é universal, que não acontece para todos os... Como é que eu posso dizer? Não acontece para todas as instituições, que é a revisão periódica do planejamento de aula. Então, regular, os planos de aula são revisados regularmente, então que é um momento de feedback institucional interessante, feedback institucional. Então, essa é uma prática que se o diretor escolar está acostumado, sabe pegar esse feedback que é dado a partir da observação de sala de aula, para mim, se essa é uma prática da instituição, fazer revisão de plano de aula, eu acho que a revisão, esse lugar é o lugar mais central onde você poderia trabalhar individualmente, com o professor, você pode trabalhar individualmente na prática do professor para reorientar, para reorganizar, para estimular, para ampliar práticas que dão certo e práticas que não dão certo. Principalmente estimular as práticas que dão certo. (...)

Investigadora (...), você quer dar uma pausa de uns minutinhos?

..As oportunidades
..Esforços da or

..O feedback top
..Recurso de fee

..O feedback top-d

5 Participante 9 (P9) Não, vamos, vamos, vamos.

6 Investigadora Está quase acabando.
 Participante 9 (P9) Não, vamos continuar. Vamos acabar. Minha filha, se eu parar, não volto mais não. Você consegue me escutar?

Investigadora Agora estou escutando bem, teve uma falha.

Participante 9 (P9) Estava com o microfone na mão.

Investigadora Mas deu para escutar, deu para entender bem. E você poderia dar um exemplo de quando que você observou o desenvolvimento do professor com a observação de aulas? Um exemplo prático, concreto.

Participante 9 (P9) Eu me lembro que houve um feedback bem específico para uma professora com muito potencial, que ela fala assim, um desses professores bem dedicados que você vê que desenvolve material específico para o grupo, mas que pela inexperiência mesmo não conseguia trabalhar a heterogeneidade dentro da sala de aula. Então, em um segundo momento, quando a gente deu o feedback, olha, essa situação específica... Desculpa, Cláudia. (...)

Participante 9 (P9) (...) Então, assim, essa professora, voltando, uma professora com muito potencial, dessas pessoas que trabalham... Me dá um segundinho, por aí.

Investigadora Eu dou uma pausa aqui. Então, você estava falando que um feedback institucional bem específico para uma professora bem dedicada... E aí você ia dar o exemplo dessa professora que, apesar de ser bastante dedicada a preparar o material com todo cuidado, ela não tinha experiência de trabalhar a heterogeneidade em sala de aula. E aí?

Participante 9 (P9) Então, a gente fez observação de sala de aula, duas observações. E aí já deu para notar a diferença de uma aula para a outra. A preocupação em criar atividades em que crianças com maior habilidade comunicacional e crianças com menor habilidade comunicacional pudessem todas participar. Então, assim, isso... Eu acredito que só aconteceu porque a gente deu feedback e ela estava aberta a receber esse feedback, a modificar, a melhorar e a adotar. Então, essa é uma das... E adotar novas estratégias para lidar com os alunos em sala de aula. Então, eu acho que esse é um exemplo concreto que eu posso dar.

Investigadora E esse exemplo concreto que você ofereceu, é um exemplo concreto em ambiente físico, em sala de aula?

Participante 9 (P9) Foi em ambiente virtual, que ainda é mais desafiador do que o ambiente... Quer dizer, eu não posso dizer que é mais ou menos desafiador, mas que é um desafio diferente. Porque as pessoas se comportam diferente quando elas estão em um ambiente online, especialmente crianças, comparado à forma como elas se comportam em um ambiente presencial. Então, esse exemplo foi de uma atividade virtual. Em relação à prática pedagógica presencial, esses feedbacks não têm sido muito constantes e eu não tive muita oportunidade de observar modificação ou implementação de feedback no ambiente presencial. Eu ouvi, eu não vi, eu ouvi o feedback da direção escolar que algumas coisas que foram comentadas foram absorvidas. Mas, assim, não existe nenhuma documentação formal. Então, eu não posso te dar exemplo concreto do que aconteceu em um ambiente presencial.

Investigadora Obrigada. De acordo com a sua

..Recurso de fee
 ..As demandas c

..A percepção sol
 ..Intrinsecas
 ..Recurso de
 ..O feedback

..Os sentimento
 ..Fragilidades (S

experiência, que modelo de observação de aulas você percebeu que mais favoreceu o desenvolvimento, o crescimento do professor em suas práticas pedagógicas?

Participante 9 (P9)

O que você quer dizer com modelo?

Investigadora

Você falou da observação de aulas informal, falou de formal, falou em ambiente virtual, em ambiente presencial, falou do formal estruturado com documento, com critérios, com pontos objetivos de observação.

Participante 9 (P9)

Você pode repetir a pergunta?

Investigadora

Para você, que modelo ou que processo ou que abordagem de observação de aulas mais favoreceu o crescimento, o desenvolvimento profissional docente?

Participante 9 (P9)

Isso é muito difícil de medir, de mesurar.

Porque o grupo de professores, e essa é uma característica que eu acho que não é só da instituição onde voluntário, o grupo muda muito. É um grupo que não é muito estável. Então, às vezes, é muito difícil você observar e medir o impacto de uma atividade como essa de observação de sala de aula. Do ponto de vista do observador, da pessoa que vai para a sala de aula fazer a observação, o processo é muito mais fácil, quando você tem muito mais tranquilo, gera muito menos ansiedade em ambas as partes quando você tem um processo estruturado, com critérios claros. Eu acho que modificações podem vir... Elas acontecem em todos os modelos, elas podem acontecer, independente do tipo de interação, diferente do tipo de estrutura de observação, de modelo ou processo observacional que é implementado, mas aí eu não tenho nenhum critério ou objetivo para te dizer que isso é de fato refletido na prática do professor, que foi observado ou não, se a gente pode medir ou não, porque não existe. Eu não tenho conhecimento de que foi dado. **Eu vou fazer uma emenda sobre isso depois que eu terminar de falar.** Mas, assim, eu tendo a acreditar que quando você tem um modelo de observação estruturado, documental, e esse feedback pode ser institucionalizado, ela vem como uma chancela institucional, ele tende a produzir mais efeitos do que um feedback que você dá para alguém informalmente, num corredor, baseado em uma prática que você fez aqui ou acolá, em um critério aleatório, ao invés de ser um critério de fato estruturado. Na verdade, nem é tanto aleatório, porque quando você faz observação de sala de aula, você meio que absorve aqueles critérios objetivos, e eles passam a ser parte da sua observação informal também. Mas a forma como você dá esse feedback para a pessoa, o fato de ela ser institucionalizada, eu acredito que tende a levar a mudanças objetivas, porque esse feedback fica registrado do que quando um feedback não objetivo, não institucionalizado, informal, ele acontece. Esse pé fica ali entre você e o observador, ele não está registrado para que você no futuro possa mensurar, se houve, de fato, modificação de prática, que o professor de fato absorveu alguma coisa daquele feedback que foi dado. Isso dito, eu acho que um grande desafio da observação de sala de aula, que nem sei se faz parte desse escopo de perguntas, é a manutenção dessa prática de forma regular. É muito desafiador fazer isso, é muito desafiador mandar um registro, e, portanto, muito desafiador saber se, de fato, houve produção de modificação ou de reorientação baseada no feedback que foi dado ou não. Então, é muito difícil você objetivamente dizer, olha, esse feedback aconteceu porque houve, essa mudança aconteceu porque houve esse feedback. É muito difícil de você avaliar isso, é muito difícil objetivamente você medir isso. O que a gente tem são relatos anedóticos do professor, relatos anedóticos da diretoria escolar, daquela pessoa central ali que faz esse papel articulador, que é o diretor escolar. Então, mas de fato, um critério objetivo como avaliar o impacto da observação de sala de aula na prática docente, eu acho que é um grande, vou usar um britanismo aí, é um gap que existe, é um espaço que existe. Você pode até institucionalizar essa prática, mas como que você vai mensurar se esse feedback está, de fato, impactando a prática? Então, eu não conheço esse mecanismo, eu não sei se esse mecanismo existe. O que existe são as relações interpessoais, as relações das pessoas, e o papel articulador ali do diretor escolar, da diretoria escolar, do diretor pedagógico, dessa pessoa que está responsável por, que seria o que eu já utilizei, um termo errôneo até, de intermediário, mas que na verdade é um papel articulador, que ele faz. **O**

..Fragilidades (SP)

..A percepção

..A existência

..Recurso de

Barreiras às prátic.

..Recurso de feedb

que a gente tem é o feedback dele e talvez o feedback das famílias, no futuro, em como essa conexão entre o aluno e o professor aconteceu. Mas a gente sabe também que o feedback da família não é técnico. Então, ele é um feedback muito mais baseado na percepção individual e na relação pessoal que se desenvolve com o professor, no carisma que o professor tem, do que necessariamente no aspecto pedagógico em si. Então, eu não sei te dizer se existe como avaliar isso de uma forma objetiva, se não for mesmo através de, além do relato anedótico que a gente tem do professor e do diretor. Então, eu acho que esse daí é um espaço a ser explorado. Como que a gente avalia isso? Como que a gente avalia se o feedback que você dá para o professor, ou para a instituição, a partir da observação de sala de aula, se ele de fato produz mudança? Você pode observar o plano de aula, mas aí esse corpo observador externo não vai saber. Aí você tem as outras questões de continuidade institucional. Se muda o articulador, o diretor escolar, você não tem como dizer que aquele professor mudou de prática, porque ele não observou a prática antes e não observou a prática depois. Como é que essa documentação é comparada a partir, no decorrer dos anos? Então, assim, é bem delicada essa questão do impacto. A gente sabe que ela é necessária, a gente implementa, a gente observa, a gente avalia, a gente alimenta o diretor, o articulador dessas práticas, que é o diretor escolar, mas, de fato, você é capaz de medir esse impacto para te dizer como que você acha, como que eu sou uma pessoa muito objetiva, então eu preciso medir. E quando eu falo medir, eu não falo necessariamente medir estatisticamente, eu falo em medir no sentido de ter um objeto comparador. Ele estava nesse ponto e saiu para esse ponto. Então, esses elementos, eles precisam ser implementados. Na instituição que eu trabalho, eu desconheço que existem.

Investigadora Obrigada, mas só para aprofundar um pouquinho no exemplo que você deu da professora, que foram duas observações da aula dela e você observou que houve ou não uma variação no modo como ela desenvolvia suas práticas pedagógicas em sala de aula com relação, por exemplo...

Participante 9 (P9) É como eu te disse, a gente observa que houve, a gente observa que do início da observação 1 para a observação 2, há uma mudança, mas aí, a atribuir essa mudança ao feedback dado pela observação de sala de aula, são outros quinhentos. A gente escuta do profissional o que foi, mas necessariamente ser capaz de atribuir essa mudança a isso. Será que não foi a intervenção do diretor escolar em si? Para que o professor se conformasse na segunda observação, prover aquele tipo de... Houve alguma intervenção externa? Então, usando um critério bem estatístico, a gente costuma dizer, olha, (...), estamos sentadas aqui nós dois, estamos comendo uma cenoura e a (...) engasgou. A (...) engasgou porque está comendo uma cenoura ou porque passou um carro lá do outro lado da rua? Alguém pode dizer, não, a (...) se engasgou comendo essa cenoura porque ela viu um carro atravessando a rua do outro lado. Mas será que a (...) engasgou porque viu o carro atravessando ou porque o pedaço da cenoura estava muito grande? Então, esses fatores que a gente não consegue observar, eu acredito que podem ter um peso muito grande, especialmente quando você tem, no nosso caso específico, essa falha de comunicação. Essa falha de comunicação do sujeito articulador entre a observação de sala de aula e a prática. Então, essa falha de comunicação me faz achar que talvez, não necessariamente, faz a crer que não necessariamente essa mudança tenha sido propulsionada porque a observação deu um feedback que foi implementado em vários outros elementos e não necessariamente só naquele segundo momento de observação. Então, assim, eu acredito, de novo, não é voltando atrás do que eu disse que a gente observou mudança e que a gente ficou feliz em observar. A gente ouviu do profissional foi por isso. Mas existem esses outros fatores intermediários que têm um peso grande, porque têm um peso grande, que podem ter contribuído para isso. Sou chata, né? Trazendo um outro ângulo aí. Colocando em dúvida a minha própria fala.

Investigadora E para você, então, com essas experiências observadas, a sua vivência, a observação de aulas, ela veio atender a que função? A que propósito?

..A percepção sobre	<p>Participante 9 (P9) Eu acho que ela foi mais... E eu posso estar sendo uma voz discordante comparada com os outros membros da gestão. Eu acho que ela... No nosso caso, a intenção inicial era... De novo, vou me limitar à experiência de observação de sala de aula a partir da experiência que eu tenho no universo virtual, que começou ali. Ela teve como função alimentar a forma como a atividade virtual ia ser feita. Dar o feedback ali na hora de que práticas iriam funcionar, que não estavam funcionando, e implementar um modelo virtual de ensino de língua de herança. Eu não tenho subsídios para dizer se, de fato, serviu para mudanças institucionais. O que eu posso dizer é que a partir dessas observações de sala de aula, nós, comitê pedagógico, pegamos um pouco desse feedback que veio dali, e ele serviu para que nós elaborássemos documentos a partir da observação de pontos comuns, para que a gente elaborasse documentos e treinamento pedagógico, para que os professores modificassem ou implementassem determinadas práticas pedagógicas que a gente gostaria de ver dentro do... que a gente vê como necessário para a prática de língua de herança dentro da instituição. A prática pedagógica desejada dentro da instituição. Modelos ativos, coisas a não fazer. A observação de sala de aula nos despertou para alguns comportamentos que não eram necessariamente competentes no sentido cultural, de falta de competência cultural. Então, isso serviu para que a gente elaborasse documentos, serviu como um passo inicial para a gente elaborar documentos que têm como função redirecionar a prática pedagógica institucional, ou direcionar ou redirecionar. Colocar ali elementos que até então não existiam dentro da prática pedagógica, que era essa questão de formalizar a necessidade de competência cultural na hora de ensinar em sala de aula, que o professor tem que estar atento. Quando você tem um documento institucional que fala sobre isso, é diferente de você ter um diretor pedagógico ou um articulador que faz aquilo da forma como ele quer. Quando você tem um documento pedagógico criado a partir de uma observação que vai redirecionar e você institucionaliza aquilo como um documento que é da instituição, uma prática que é desejável pela instituição, você não deixa aberta a discussão que você pode ou não pode, que cabe ali você relativizar. Não, você está dizendo que o objetivo tem que ser esse. Você tem que fazer aulas que sejam culturalmente competentes. Não vai caber aula que não seja culturalmente não competente. Você não deixa esse espaço para interpretação dúbia. Ah, mas de onde eu venho se faz assim. Não, mas aqui nessa instituição nós estamos dizendo que você tem que fazer aulas que são culturalmente competentes. Então, assim, estou dando um exemplo de como o comitê pedagógico em si utilizou a observação de sala de aula para trazer esses elementos. Uma coisa é a gente colocar no papel, outra coisa é ele se passar, ser executado, porque existe ali o articulador, existem os fatores voláteis da instituição, mudança de gestão, mudança de diretor escolar, mudança de professor, que interferem no bom andamento da implementação dessas práticas. Então, eu acho que existem muitos desafios. A gente pensa na prática, mas a gente pensa, a gente tem boa vontade de querer fazer, mas existem muitos desafios que estão além do gestor pedagógico em si, que no meu caso específico, estou ali ligada à gestão pedagógica, que vão além da gestão pedagógica, são da natureza institucional mesmo, do diretor executivo, do conselho administrativo, que são inerentes aos recursos humanos possíveis. Então, uma coisa é você propor, outra coisa é você tirar do papel e colocar na prática, especialmente quando você tem uma rotatividade tão grande que nós temos na nossa instituição, uma rotatividade enorme dessa pessoa que faz o papel articulador. Então, isso é uma pessoa-chave. A partir do momento que você tem uma pessoa que faz papel articulador, que está bem alinhada com essas práticas pedagógicas, que está bem apropriada desses processos, você tende a ter menos quebra. Como é que eu posso dizer? Menos interrupções, menos pedras no meio do caminho, até você chegar, até você se redirecionar no objeto pedagógico que você está se propondo a atingir, do que quando você não tem, porque, literalmente, você começa do zero. Todas as vezes que você muda um gestor tão central como o diretor escolar, como o diretor pedagógico, ou alguém que está ali fazendo esse papel articulador entre todos esses setores da instituição, ou alguém, porque às vezes é mais de uma pessoa.</p>
..Melhorar prática	
..Melhorar pr.	
..A existência	
..A necessidade	
..Fragilidades (S)	
Investigadora	E as duas últimas perguntas, eu prometo.
Participante 9 (P9)	Meu Deus, minha entrevista vai lá para

duas horas, Cláudia.

Investigadora Não, já está terminando. Agora é só, de acordo com as suas experiências vivenciadas com observação de aulas, para você, quais foram as dificuldades vivenciadas e o que facilitou o desenvolvimento da observação de aulas? Então, que fatores foram desafiantes, dificultaram esse processo de desenvolvimento da observação de aulas, e que elementos facilitaram esse processo?

...Fragilidades (E

...A necessidade

Participante 9 (P9) Eu acho que até já aludi a isso. Eu acho que, para mim, especificamente, foi esse papel articulador que dificultou muito. Foi muito difícil implementar um modelo estruturado de observação de sala de aula que, especialmente no que diz respeito a esse feedback ser dado para o professor. Então, foi a pior parte nos últimos dois anos que eu tenho tentado dar feedback, seja ele formal, seja ele informal. O papel desse articulador é muito delicado. E o que facilitou foi a vontade do executivo da instituição de que isso acontecesse. Eu acho que, quando você tem gestores que têm um poder de decisão real, que dizem que isso vai acontecer, e que têm um entendimento da importância de uma coisa como essa, e que dizem que vai acontecer, e que se propõem a estar facilitando esse processo para que ele ocorra, é fundamental. Então, eu acho que o maior facilitador foi esse. E o segundo facilitador foi ter um grupo afinado. Eu acho que você ter um grupo que entende, que fala, usando um termo bem coloquial, que fala a mesma língua, ajuda muito a você definir seus objetivos, a criar documentação, e a estabelecer um processo que todo mundo pode seguir, e que todo mundo fica satisfeito em ter um objetivo comum que foi construído junto, com documentos que foram construídos juntos, que todo mundo entende, que todo mundo partilha, que todo mundo é capaz de implementar, independente de estar no grupo ou não. Então, eu acho que são dois fatores facilitadores e um fator dificultador. Então, só para fechar isso, eu acho que quando você tem esse articulador, é uma pessoa muito chave, eu venho falando nessa pessoa, referindo a ela de várias formas, desde intermediária, central, e agora eu resolvi, acho que articulador é a melhor palavra. Então, quando você for fazer as transcrições aí, pense em utilizar só o articulador, acho que essa é a palavra que eu estava buscando. Então, quando você tem uma pessoa articuladora, que tem longevidade dentro da instituição, que tem entendimento dos processos institucionais, que tem entendimento do que é PLH, que tem capacidade comunicacional, e eu falo comunicação institucional mesmo, de se comunicar bem com o grupo de professores que ele lidera, com o grupo gestor, ou seja ele, o comitê, seja um grupo gestor que está no mesmo nível hierárquico como o comitê pedagógico, por exemplo, ou com os gestores superiores, executivo e administrativo, como eu falei antes, quando você tem uma pessoa capaz de fazer essa articulação bem feita, se comunicar bem, você tem um processo que é facilitado. E isso foi o que eu ouvi, não é a minha experiência, mas isso é o que eu ouvi das minhas colegas do comitê, quando você tinha alguém que era capaz de fazer isso, como o processo era mais fácil do que como foi a partir do momento em que eu entrei, que esse papel articulador praticamente não existiu, e que a gente teve que, enfim, contar mesmo com a força executiva para botar as coisas para acontecer.

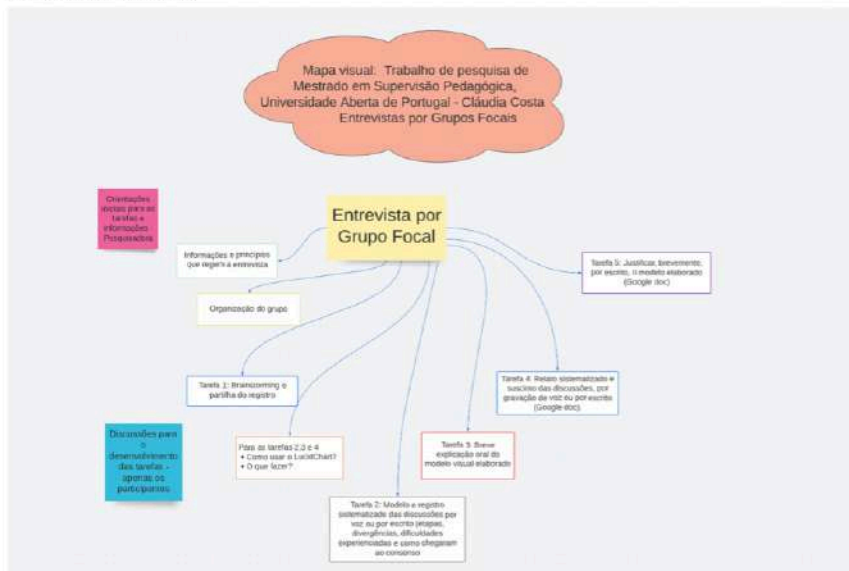
Investigadora aqui, vou parar de gravar.

Muito obrigada, finalizamos a entrevista

Anexo 12: Registos escritos do grupo focal de gestores

1

1) Modelo de trabalho:



2) Organização da Grupo

- o [REDACTED] gerenciamento de tempo e redirecionamento das atividades para nos manter no objetivo das atividades.
- o Registro das atividades
 - i) Escrita - Todos anotam + [REDACTED] consolida as anotações.
 - ii) Oral ??

Tarefa 1- 10/15 minutos - Brainstorm

- o O que poderia ser melhorado, recomendações que favoreçam o desenvolvimento do professor de PLH (no contexto da [REDACTED] - observação de aulas).

Anotações

1. [REDACTED] - sugere resgate do histórico das observações.
2. [REDACTED] - processo formal no grupo de apoio pedagógico - convidados pela Diretora [REDACTED] no contexto da pandemia. Observação de aulas gravadas. Outros tipos de observações - informal, como equipe de comitê pedagógico, troca de informações nos encontros. [REDACTED] - Distinção das práticas de trabalho:
->Formal -

Reconhecer que no início do processo de observação não havia uma metodologia, a metodologia veio a partir da necessidade surgida no início da pandemia (aulas online).

- Pensada como um processo de observação da aula (dinâmica de sala de aula, influência da família, etc).

->Informal - Era mais informal, sem metodologia a partir da necessidade percebida na DEs

Recomendações:

- 1) A [REDACTED] quer estabelecer a observação formal como prática contínua?
- 2) Esclarecer questões de "processo" - onde, quando, quem, pq? Proposta realista dentro das limitações da [REDACTED].
- 3) Melhorar a comunicação com professor para que o processo fique mais claro sobre as expectativas de ambos os lados.
- 4) Definir o papel do articulador - facilitar a comunicação, reduzir conflitos/ruídos
- 5) Ter o contribuição/participação do professor sobre o que ele necessita que seja observado como uma atividade primeira - professor como agente construção da observação de aula.
- 6) Identificar necessidades em momentos diferentes de observação. Por exemplo, treinamento ou melhoria?
- 7) Definir quais as funções dois tipos de observações
- 8) Estruturar esse trabalho para que aconteça de forma contínua, não rígida, mas que ocorra independentemente do grupo envolvido nos processos pedagógicos.

Tarefa 2 - Desenvolvimento de um modelo de observação de aulas

Modelo Visual

- Mapa conceitual - Modelo de Observação de Aulas - LucidArt (https://lucid.app/lucidchart/acb6e759-a18a-48f7-8b3b-a928f2f659e3/edit?invitationId=inv_d29c4430-1137-4157-a1b3-709eb5c4b9d0&page=0_0#)
 - Tudo que for considerado importante de maneira prática
- Discussão
 - Procurar o equilíbrio entre propostas realistas para o contexto da [REDACTED] e propostas em situações ideais.
 - Grupo com alguma dificuldade para definir os objetivos da Observação e como colocar um modelo pre-existente (melhorado ou simplificado) para cada

	Prática Pedagógica	Problemas específicos / Demanda
Objetivo		
O quê	Roteiro de observação - com	

	as alterações necessárias	
Como	-Envolver professor, prática saudável	
Quem	DE, CP	
Quando	2x/semestre	

Revisitando o modelo de observação anterior

Turma	Data da aula:
Professor(a)s:	Duração:
Idade Aluno(a)s:	
Observador(s):	
Objetivo da Observação:	
1) Acolhimento	
2) Implementação do Plano de aula	Observações: A colaboração do professor entra aqui também. O observador deveria ter acesso ao plano - saber qual o objetivo daquela aula
<ul style="list-style-type: none"> ● Interação do aluno com o conteúdo: apropriado para idade, competente culturalmente - centralidade nos alunos 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Interação do professor com os alunos: estímulo ao pensamento crítico, respeito às diversidades, estratégias para trabalhar heterogeneidade (competências comunicacionais) 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Interação entre alunos: o plano traz atividades que promovem o trabalho em pares? 	
3) Desenvolvimento das Atividades	
a) Que recursos foram utilizados (objetos concretos ou recursos visuais,	

vídeos, música, etc)?	
d) Que atividades/dinâmicas oportunizaram maior engajamento dos alunos?	
4) Situações específicas	
<ul style="list-style-type: none"> ● Relatar quando necessário 	
5) Conclusão da aula	
<ul style="list-style-type: none"> ● A conclusão das atividades foram consequentes com o plano de aula e com a continuidade dos próximos encontros ● O objetivo da aula foi atingido? O professor está observando se o 	
6) Comentários Gerais	
<p>Práticas a extrapolar (reprodutível?)</p> <p>Práticas a não repetir?</p>	
<p><i>Notas para o Observador:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● O observador deve fazer observações objetivas baseado no concreto observado. ● Observação de situações específicas necessitam deverão ser relatados diretamente a DE além de serem colocadas formalmente no documento ● Devolutiva em outro documento <ul style="list-style-type: none"> ○ Idealmente observadores diferentes em dois momentos diferentes deveriam comparar as anotações para elaborar a devolutiva ○ Sugestões: Construção colaborativa com o professor ○ Que outros recursos poderiam ter sido utilizados? ○ Que atividades/dinâmicas poderiam ter sido implementadas 	

Tarefa 5 - Justificar, brevemente, por escrito o modelo elaborado.

“Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.” Madalena Freire

Em março de 2020, a organização migrou para o modelo de aulas online em espaço de tempo curto, sem planejamento, treinamento de equipe, etc. A adoção deste modelo, nestas condições, levantou o questionamento sobre a efetividade do programa, adequação dos conteúdos, plataformas, recursos etc. Para tanto, a Diretoria mobilizou um Grupo de Apoio Pedagógico formado por mães, professoras e a própria diretoria. Este grupo, entre outras ações, deu início à prática programada da observação de aulas previamente gravadas. Na evolução do processo, foi elaborada uma “ficha de observação” para fins de registro, compartilhamento e devolutiva. Este instrumento foi desenvolvido no intuito de apoiar o observador a ter um olhar focado e objetivo. A prática da observação programada de aulas gravadas foi continuada no semestre seguinte.

Durante os encontros a reflexão do grupo girou em torno **a)** do processo de decisão institucional e **b)** do modelo de observação desenvolvido e aplicado.

Ao primeiro ponto, destaca-se a importância do fomento de uma cultura e ambiente institucional saudável e seguro para a prática da observação de aulas. Esta afirmação justifica-se, primariamente, pelo reconhecimento crítico de que o modelo, então adotado, não considerou as professoras como parte essencial do processo de observação. Apesar de nunca ter sido a intenção, muitas entenderam o momento de observação como “avaliação pessoal e profissional”. Portanto, o grupo conclui e recomenda que, apenas mediante a adoção regular, consistente e colaborativa entre todas as partes (professor, observador, diretoria, aluno, famílias) o instrumento de observação de aulas cumprirá o seu papel de melhoria, adequação e formação. Para este primeiro aspecto institucional, o grupo esboçou uma sugestão de fluxograma (LucidChart) que indica o caminho a ser percorrido, instâncias decisórias até a implementação.

À luz das reflexões acima citadas, o grupo revisitou a “ficha de observação”. O modelo atualizado, pressupõe: a) a definição em conjunto com o professor do enfoque da observação; b) conhecimento prévio do plano de aula c) deslocamento do olhar para as

interações entre alunos, aluno-professor; d) reflexão colaborativa com o professor acerca das sugestões de mudanças ou aprimoramento necessários.

O plano de observação divide-se em 6 etapas, que consistem em:

- 1) Acolhimento: De que maneira o professor recebe os alunos e utiliza esse momento para oportunizar o compartilhamento das experiências cotidianas, estimulando o uso da língua portuguesa de maneira dinâmica e interativa.*
- 2) Desenvolvimento das atividades: observação de como se deu o uso dos recursos disponíveis e das atividades de forma a promover a interação, participação e engajamento do grupo.*
- 3) Implementação do Plano de Aula: a partir do plano de aula previamente analisado, observar aspectos como a centralidade no aluno, adequação para faixa etária, respeito à diversidade e estímulo ao pensamento crítico, promoção do trabalho entre pares.*
- 4) Situações específicas: Englobam situações relacionadas ao comportamento de alunos neuroatípicos, relacionamentos, e problemas que saltem aos olhos do observador e que podem não ter sido percebidos pelos outros atores envolvidos (professor, pais, DEs). A ideia é relatar o observado para o DEs/DEx. Esse é um bloco de conteúdo removível ou que pode ser utilizado isoladamente quando as "observações por demanda" forem necessárias.*
- 5) Conclusão da aula: de que maneira o fechamento da aula promove uma reflexão sobre o conteúdo proposto ao longo da aula, bem como a continuidade com o próximo encontro.*
- 6) Devolutiva: construir, juntamente com o professor, uma reflexão sobre possíveis possibilidades de aprimoramento necessários ou aprofundamento de estratégias de ensino que tenham se mostrado efetivas.*

Justificativa:

O modelo de observação de aula proposto foi pensado como uma ferramenta de ação e reflexão da prática pedagógica, em que professores e observadores buscassem conjuntamente soluções para questões encontradas em aula.

Dentro do contexto da instituição, foi necessário pensarmos de que maneira a observação contínua poderia ser implementada, dado que nos deparamos com limitação de observadores em termos de número e tempo disponível. Consideramos viável a observação de todas as salas de aula, duas vezes por semestre, as quais seriam realizadas por membros do Comitê Pedagógico e pela Diretoria Escolar.

A partir daí, elaboramos um Plano de Observação de Aula que, conforme já mencionado, busque integrar o professor no processo, desde o delineamento da necessidade dos pontos a serem observados até o desenho de estratégias ou soluções para questões levantadas na observação. Dessa forma, não se trataria de uma observação sem objetivos, mas de um processo de ação conjunta onde observador e professor delineiam cooperativamente soluções, estratégias e melhorias na prática pedagógica.

Considerando o contexto da XXXXXX, em que muitos professores são iniciantes ou vêm de outras áreas de atuação, a ação cooperativa seria extremamente útil no sentido de promover um espaço de acolhimento e apoio conjunto no desenvolvimento do profissional.

Anexo 13: Registos escritos do grupo focal de docentes

Tarefa 1

Brainstorm - (OA) Observação de aula

O QUE PODERIA SER MELHORADO?

- Professor e Supervisão de professor
- Como notificar o professor?
- Instituições democráticas e transparentes
- É importante que o professor saiba sobre o plano de aula (PA) e todas as informações pertinentes
- O professor deve ter em mente que todos os fatores do PA que serão observados
- Perguntas abertas e fechadas
- Trocas construtivas
- Necessidade de conversa prévia (notificação) ao professor
- Avaliação da performance do professor antes, durante e após o semestre.
- Questão de Controle de Qualidade
- Feedback é um benefício para aluno, professor e comunidade escolar como num todo
- A ideia para a avaliação já é um feedback
- Preparação, treinamento e capacitação para professores.

(a) O que é importante a Escola X considerar para elaborar o seu modelo de OAs?

(b) Que questões deverão ser respondidas?

Tarefa 2

1. Considerações sobre as etapas:

Iniciamos o primeiro encontro compartilhando as nossas experiências em sala de aula como participantes do processo de observações de aulas (OAs) realizadas durante o final dos períodos letivos. Fomos solicitados a discutir e elencar, através de um “brainstorm”, ideias que contribuíssem para o que poderia ser melhorado durante o processo de OAs.

No primeiro encontro, nota-se que a equipe parecia compreender as orientações para a realização das tarefas. Entretanto quanto mais aprofundávamos em determinado assunto, mais a discussão fugia do foco. Era perceptível que seria uma discussão sem fim. Por questão de motivos pessoais, alguns dos integrantes preferiram dar continuidade em outro momento.

No segundo encontro, a equipe já dispunha de mais disponibilidade e mais familiaridade com a tarefa e a percepção do tema proposto. Fomos orientados a utilizar o “Lucid app”, um aplicativo online que permite a colaboração visual de uma equipe ao compartilhar ideias através da criação de infográficos, mapas conceituais, com o intuito de ajudar na compreensão de assuntos complexos.

Nos foram atribuídas duas questões orientadoras que deveriam ser respondidas após discussão em grupo e criação de um diagrama no “Lucid app”:

- (a) O que é importante a Escola X considerar para elaborar o seu modelo de OAs?
- (b) Que questões deverão ser respondidas?

2. Considerações sobre divergências:

Houve uma considerável divergência tanto no primeiro como no segundo encontro. Enquanto no primeiro um dos participantes discorda da não necessidade de notificação prévia do professor ao ser observado, no segundo encontro houve discordância sobre que tipo de ambiente de ensino estávamos discutindo (ensino de língua estrangeira ou ensino de língua de herança). Era notável um misto de ideias. Alguns conceitos não pareciam claros para um dos participantes.

3. Considerações sobre as dificuldades:

No início da segunda tarefa, a equipe experienciou algumas dificuldades com o uso do aplicativo Lucid, que foram rapidamente vencidas após o trabalho mútuo da equipe. Entretanto houve desarmonia no que se refere a construção do diagrama no aplicativo e a desconsideração de ideias/experiências por parte de alguns dos membros da equipe.

4. Considerações sobre como chegamos ao consenso:

Partindo do pressuposto que a “equipe original” não finalizou as tarefas em grupo, além de mencionar as dificuldades e as divergências experienciadas, pode-se afirmar que a equipe não chegou ao consenso.

5. Sobre as questões orientadoras:

a) O que é importante a escola X considerar para elaborar o seu modelo de OAs?

Particularmente, acredito que é válido considerar um modelo sistematizado baseado nos seguintes fatores: *A metodologia que será utilizada na OA; O desenvolvimento organizacional e individual para uma efetiva OA; A OA como um processo colaborativo; Os aspectos que irão incidir na OA; A frequência da OA; A duração da OA; A análise, discussão e reflexão sobre os acontecimentos observados; O papel decisivo do observador/avaliador e por fim, a aplicação de um feedback construtivo.*

b) Que questões devem ser respondidas?

Há uma série de fatores que podem ser analisados ao observar uma aula no contexto de língua de herança. Acredito que o processo de OA inicia desde a preparação (pré-observação) se estende durante todo o semestre. É interessante analisar se:

- o professor teve conhecimento prévio da observação;
- o professor introduz e apresenta os objetivos, a lição e as atividades;
- há organização do ensino;
- gestão de sala de aula;
- comunicação e interação entre alunos e professor;
- há utilização de instrumentos pedagógicos;
- há avaliações breves das atividades;

- o professor utilizou recursos didáticos durante a aula;
- o professor identifica possíveis erros cometidos pelos alunos e utiliza estratégias de correção.

Além disso, faz-se necessário avaliar o processo de OA como um todo, incluindo o feedback, não como um resultado final de um processo, mas como um instrumento colaborativo e contínuo de aperfeiçoamento. Considerações como:

- interação estabelecida entre professor/aluno;
- interações entre a turma
- correção de erros e uso de estratégias de correção;
- gestão de comportamento da turma
- organização de trabalhos em grupo;
- utilização de recursos e
- a maneira de questionar os alunos são alguns exemplos de dados que posteriormente servirão para análise e discussão com coordenadores/diretores e professor observado.

Tarefa 4

O ponto de partida para a elaboração do modelo de observação de aula foi a constatação – pela nossa experiência na [REDACTED] principalmente – de que muitas vezes o professor em sala de aula está despreparado. Nem sempre ele ou ela está familiarizado à língua de herança ou tem formação na área de ensino; e o treinamento oferecido pela instituição/escola é insuficiente, por ser superficial e realizado em poucas horas.

Dificuldades experienciadas: o nosso grupo teve grande dificuldade de se reunir, por questões pessoais diversas. Conseguimos conversar por mais ou menos uma hora e meia, em uma noite, via Zoom, e depois não conseguimos nos reunir mais. Dois dos quatro membros do grupo não puderam continuar o trabalho.

Pontos discordantes: parte do grupo acredita ser fundamental evitar ao máximo o uso da língua local nas aulas de língua de herança; parte não vê problema em usar a língua local. Essa divergência de opiniões gerou uma conversa sobre a diferença entre o ensino de língua de herança e o ensino de língua estrangeira. Por ser um tema complexo, sem uma resposta simples e imediata, o grupo não se estendeu muito na discussão e acabamos não chegando a um acordo se este seria um ponto a ser avaliado na observação de aula ou não. Ficou como uma opção, pode ser incluído no plano de observação de aula ou não.

De qualquer maneira, no geral, o grupo teve mais pontos concordantes do que discordantes e, apesar do pouco tempo de discussão, conseguiu construir o plano de observação com a contribuição de todos. A conversa estava ótima e animada, só não durou mais por questão de disponibilidade de tempo dos participantes.

(acho que o texto a seguir não entra na tarefa 4, pode ser deletado ou acrescentado à tarefa 5)

O nosso grupo também conversou sobre o objetivo da observação de aula: se a ideia é trazer melhorias para a instituição, para o professor e, por consequência, para o aluno, em um cenário onde o profissional não é capaz de entender o que se espera dele, essa avaliação estaria comprometida e dificilmente surtiria o efeito desejado. Portanto, concordamos que o ideal é que, além do treinamento prévio, o professor/a professora saiba o que é e qual o objetivo da observação de aula e, ainda, que seja comunicado de que sua aula será observada em um ou mais momentos daquele semestre – mas não a data exata, para evitar que ele ou ela capriche mais no dia da observação.

Também concordamos que o ideal seria que cada professor/professora tivesse mais de uma aula observada por semestre, pois acreditamos que seria uma oportunidade para que ele ou ela fizesse os ajustes necessários e demonstrasse, na prática, se ou como melhorou. Isso, do nosso ponto de vista, seria produtivo e motivador. Pensamos que é importante que o professor/a professora não veja a observação de aula como uma crítica infundada, mas sim como uma ferramenta de desenvolvimento profissional.

Tarefa 5: Justificar, brevemente, por escrito, via Google doc a ser criado pelos participantes, o modelo elaborado.

O modelo elaborado pelo nosso grupo é fruto da experiência de cada um dos quatro participantes, sendo que nem todos têm formação na área pedagógica e/ou de educação, mas todos trabalham ou já trabalharam como professores de Português como Língua de Herança.

O grupo dividiu o modelo de observação em três etapas: antes da observação, momento da observação em sala de aula e pós-observação, com o objetivo de torná-la o mais produtiva e construtiva possível. E, ainda, evitar “efeitos colaterais”, como deixar o professor desmotivado ou intimidado pela observação da aula dele.

Antes: consideramos essencial que, antes de ter sua aula observada, o professor seja devidamente treinado e esteja ciente das diretrizes pedagógicas da instituição. Não consideramos necessário um agendamento da observação de aula, apenas que o professor seja comunicado de que receberá o/os observador/es em algum ou mais de um momento daquele semestre.

Observação: consideramos importante observar não somente o conteúdo da aula, mas também o comportamento do professor, dos alunos e a interação entre eles.

Pós: acreditamos que o formato do “feedback” faz diferença. Uma conversa amigável, pessoalmente ou num encontro pelo Zoom, por exemplo, pode ser muito mais produtiva do que um relatório por escrito, enviado por e-mail. Assim, acreditamos que o professor e o seu coordenador podem discutir juntos os pontos a serem melhorados.