



# PRÁTICAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO PROFISSIONAL MARIA ÂNGELA DA SILVEIRA BORGES

---

Fernando Araújo Ribeiro<sup>1</sup>  
Milene Antunes de Alencar<sup>2</sup>  
Camila Bandeira Cunha<sup>3</sup>  
Gabriela Pereira Souza<sup>4</sup>

Nodja Maria Tavares Holanda Cavalcanti Praxedes<sup>5</sup>

## ***Teaching practices and collaborative assessment at the Maria Ângela da Silveira Borges state vocational school: an experience report***

### **Resumo:**

Em 2024, a Escola Estadual de Ensino Profissional Maria Ângela da Silveira Borges, localizada em Fortaleza, integrou um projeto-piloto promovido pelo Instituto Unibanco, em parceria com a SEDUC, voltado à avaliação colaborativa das práticas de ensino. Este relato de experiência, de abordagem qualitativa e inspirado na pesquisa-ação, buscou refletir sobre o trabalho docente e propor estratégias para o seu aprimoramento. Por meio da triangulação de instrumentos (autorrelato do professor, docência compartilhada e relato da turma), foram analisadas percepções de docentes, discentes e da gestão pedagógica acerca das práticas observáveis em sala de aula. Embora a etapa de elaboração do plano de ação não tenha sido concluída devido à transição na gestão escolar, o processo investigativo gerou reflexões substantivas sobre o ensino-aprendizagem, evidenciando a relevância da avaliação colaborativa como instrumento de desenvolvimento profissional e de fortalecimento da cultura de colaboração entre pares. As análises indicaram, ainda, fragilidades na mediação da aprendizagem e no fechamento pedagógico das aulas, apontando caminhos para o aprimoramento contínuo das práticas docentes. O estudo evidenciou desafios relacionados à resistência inicial dos docentes e à necessidade de fortalecimento da mediação pedagógica, ressaltando o papel da gestão escolar na sustentação dos processos colaborativos.

**Palavras-chave:** Avaliação. Práticas Pedagógicas. Formação Docente.

### **Abstract:**

*In 2024, the Maria Ângela da Silveira Borges State Vocational School, located in Fortaleza, took part in a pilot project promoted by the Instituto Unibanco, in partnership with SEDUC, aimed at the collaborative assessment of teaching practices. This experience report, qualitative in nature and inspired by action research, sought to reflect on teaching work and propose strategies for its improvement. Through the triangulation of instruments (teacher self-report, shared teaching, and student group report), perceptions of teachers, students, and the pedagogical management team regarding observable classroom practices were analyzed. Although the action plan phase was not completed due to a transition in school leadership, the investigative process generated substantive reflections on teaching and*

1. Mestre em Ensino de Matemática (PROFMAT) pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente, é professor da rede básica estadual de ensino do Ceará. ORCID: 0009-0003-0028-8892.

2. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente, é coordenadora escolar da rede básica estadual de ensino do Ceará. ORCID: 0009-0003-2765-2180.

3. Mestranda em Educação. Atualmente, é diretora escolar da rede básica estadual de ensino do Ceará. ORCID: 0009-0006-5920-6697.

4. Doutoranda em Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Atualmente, é coordenadora da rede básica estadual de ensino do Ceará. ORCID: 0000-0003-1999-1257.

5. Mestra em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente, é professora da rede básica estadual de ensino do Ceará. ORCID: 0009-0009-3240-8805.

*learning, highlighting the relevance of collaborative assessment as a tool for professional development and for strengthening a culture of peer collaboration. The analyses also indicated weaknesses in learning mediation and in the pedagogical closure of lessons, pointing to avenues for the continuous improvement of teaching practices. The study revealed challenges related to teachers' initial resistance and to the need to strengthen pedagogical mediation, underscoring the role of school leadership in sustaining collaborative processes.*

**Keywords:** Assessment. Pedagogical Practices. Teacher Training.

## 1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar contemporâneo exige que a equipe pedagógica reflita, constantemente, sobre suas práticas, visando à melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, em 2024, a Escola Estadual de Ensino Profissional (EEEP) Maria Ângela da Silveira Borges integrou um projeto-piloto promovido pelo Instituto Unibanco em parceria com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), focado no diagnóstico e no aprimoramento das práticas de ensino (INSTITUTO UNIBANCO, 2024).

A iniciativa encontra sólido respaldo em referenciais amplamente reconhecidos de desenvolvimento profissional docente, que enfatizam a formação contínua contextualizada no ambiente de trabalho. Tal perspectiva dialoga com abordagens consolidadas na literatura, como a formação em serviço, que promove a reflexão sobre a prática (SCHÖN, 1983); a formação por projetos (LUCKESI, 2000); e a colaboração entre pares (NÓVOA, 2002).

Para operacionalizar esses princípios, o projeto apoia-se especificamente no referencial das Práticas de Ensino (MCDONALD; KAZEMI; KAVANAGH, 2013), no modelo do Núcleo Pedagógico (ELMORE, 2010) e no ciclo da práxis reflexiva (FREIRE, 1996). Com esse arcabouço teórico, a escola buscou enfrentar uma problemática central de sua realidade: a necessidade de sistematizar a observação e a análise do trabalho docente por meio de instrumentos estruturados.

Nesse percurso, identificou-se que, embora existam trocas espontâneas entre pares, elas ocorrem de maneira fragmentada e sem regularidade, coexistindo com a fragilidade de uma cultura de trabalho colaborativo. O projeto propôs-se, assim, a instituir um espaço formal e coletivo de reflexão sobre a prática.

Partiu-se do pressuposto de que a identificação de "práticas de ensino comuns" (INSTITUTO UNIBANCO,

2024) poderia fornecer subsídios concretos para o desenvolvimento profissional docente. Dessa forma, o objetivo geral deste relato é descrever e problematizar a participação da escola no projeto-piloto.

Para alcançar este fim, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: (1) Descrever o processo de implementação do ciclo de melhoria; (2) Analisar as potencialidades e os limites da avaliação colaborativa, a qual integrou as perspectivas do professor (por meio de autorrelato e observação por pares), dos estudantes (via relato da turma) e da gestão pedagógica (por meio da docência compartilhada); (3) Relatar os impactos percebidos no que diz respeito às reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem e ao fortalecimento da cultura de colaboração entre os docentes.

Para tanto, o presente relato está estruturado em cinco seções, compreendendo este panorama inicial, a fundamentação teórica, a descrição do percurso metodológico, a discussão e análise dos resultados e as considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasar teórica e metodologicamente a experiência vivenciada, este relato de experiência apoia-se nas concepções apresentadas no material Diagnóstico de Práticas de Ensino que serviu como guia orientador do projeto-piloto.

O referencial que sustenta esta análise articula-se em torno de conceitos fundamentais interligados, começando pela noção de Práticas de Ensino, compreendida como um conjunto aberto de movimentos, rotinas e estratégias observáveis que constituem o fazer pedagógico em sala de aula. Inspirado na ideia de "práticas essenciais" de McDonald, Kazemi e Kavanagh (2013) e ampliado por Grossman, Kavanagh e Dean (2018), esse conceito organiza-se em três dimensões principais: o desenvolvimento de

uma cultura de sala de aula, o estímulo ao pensamento discente e a organização de discussões produtivas.

É importante salientar que, conforme Grossman, Kavanagh e Dean (2018), tais práticas não se resumem a técnicas isoladas ou descontextualizadas, mas estão profundamente ancoradas em princípios teóricos e no contexto sociopolítico e cultural da escola.

Para analisar a dinâmica em que tais práticas se inserem, recorre-se ao modelo do Núcleo Pedagógico, proposto por Elmore (2010), o qual postula que a aprendizagem ocorre na interação entre professor, estudante e objeto de conhecimento, tendo a atividade discente como epicentro. Nessa perspectiva, a qualidade do trabalho pedagógico é determinada pela relação entre esses elementos, de modo que a mudança em um deles exige adaptação nos demais para que se efetive a melhoria da aprendizagem.

Essa visão de transformação alinha-se, por sua vez, à concepção de Desenvolvimento Profissional Docente contextualizado, tal como definido por Marcelo (2009), que o entende como um processo contínuo, individual e coletivo, situado no espaço de trabalho do professor. Diferente de formações pontuais e externas, esse desenvolvimento ganha efetividade quando integrado à rotina escolar, favorecendo a aprendizagem colaborativa entre pares como via privilegiada para a reflexão e a mudança prática.

Operacionalmente, a metodologia do projeto concretizou-se em um ciclo de melhoria contínua, que estabelece um diálogo direto com o ciclo da práxis reflexiva proposto por Freire (1996). Esse movimento envolve a ação em sala de aula, a reflexão crítica sobre essa prática e a consequente ação transformadora, em um processo contínuo de aprimoramento que integra teoria e prática de forma dialética.

Por fim, destaca-se o papel central da liderança pedagógica (ROBINSON, 2016) exercida pela equipe gestora, à qual cabe criar condições, tempos e espaços para a reflexão coletiva, mediar discussões sobre as práticas docentes e fomentar uma cultura de colaboração, elementos indispensáveis para a sustentabilidade do ciclo de melhoria.

### 3 METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, o presente estudo assume a forma de relato de experiência, compreendido como uma modalidade de produção de conhecimento que articula a descrição crítica e reflexiva de vivências profissionais à luz de referenciais teóricos (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

A estrutura do relato foi organizada com base no roteiro proposto por Mussi, Flores e Almeida (2021), que visa garantir seu rigor científico através de quatro tipos de descrição: a Informativa, que caracteriza o contexto, os participantes, o período e os procedimentos; a Referenciada, que fundamenta teoricamente o processo de intervenção; a Dialogada, que estabelece interlocução com a literatura e os múltiplos atores envolvidos; e, por fim, a Crítica, que analisa reflexivamente os limites, potencialidades e aprendizados da experiência.

Essa abordagem permitiu não apenas descrever a participação da escola no projeto-piloto, mas também problematizá-la, articulando prática e teoria em um movimento de práxis reflexiva, conforme preconizado por Freire (1996).

Sob o ponto de vista operacional, este estudo foi conduzido como uma pesquisa aplicada, de natureza qualitativa, pautada na observação sistemática das percepções, experiências e narrativas dos participantes (TRIVIÑOS, 1987). O delineamento metodológico adotado favoreceu a integração entre dados empíricos e reflexões subjetivas, ampliando a densidade analítica da investigação e permitindo uma compreensão mais consistente dos impactos do projeto e das dinâmicas de aprendizagem.

A coleta de dados baseou-se na triangulação de três instrumentos principais do Guia Diagnóstico de Práticas de Ensino (INSTITUTO UNIBANCO, 2024), os quais cumpriram funções específicas para capturar múltiplas perspectivas sobre as práticas docentes:

- O Autorrelato do Professor permitiu registrar as intencionalidades pedagógicas e a autoavaliação do docente sobre sua própria prática;

- O instrumento de Docência Compartilhada, preenchido por um par observador, teve como foco a análise objetiva das 21 práticas de ensino, organizadas em três dimensões: ambiente de aprendizagem, organização da aula e mediação;
- O Relato da Turma, aplicado aos estudantes, buscou captar a experiência discente em relação à efetividade das mesmas práticas de ensino observadas.

A Mediação da Gestão Pedagógica atuou como facilitadora, organizando as discussões, analisando os dados consolidados e promovendo a reflexão coletiva a partir das convergências e dissonâncias entre as diferentes visões. A integração dessas três abordagens visou proporcionar uma compreensão colaborativa e multidimensional do cotidiano pedagógico.

O trabalho de mediação teve início no segundo semestre de 2024, em agosto, com a apresentação da proposta e o convite formal à equipe gestora da escola. O produto central do projeto consistia na elaboração de um plano de ação voltado ao desenvolvimento profissional docente, com foco na análise e aprimoramento da prática a partir de aspectos estritamente observáveis das aulas, garantindo objetividade e evitando julgamentos subjetivos.

Ainda em agosto, a proposta foi apresentada ao corpo docente. A participação baseou-se na adesão voluntária, resultando no engajamento de 15 professores, apesar de um receio inicial que será discutido adiante. Desses, oito tiveram suas aulas observadas, cinco atuaram exclusivamente como observadores e os dois restantes trabalharam em regime de colaboração mútua, alternando os papéis de observador e docente observado.

A seleção incluiu também 50 estudantes, estratificados por ano e curso técnico: 20 da 1ª série, 20 da 2ª série e 10 da 3ª série. Os discentes foram escolhidos intencionalmente com base em critérios de responsabilidade, maturidade e dificuldades de aprendizagem. Este último critério foi considerado fundamental, partindo-se da premissa de que esses estudantes, por serem os mais impactados pela qualidade da mediação docente, poderiam oferecer contribuições essenciais para a identificação de pontos de aprimoramento nas práticas de ensino observáveis.

Após a definição dos participantes, foram realizadas reuniões com professores e estudantes para explicar as intencionalidades e os instrumentos, reforçando o caráter formativo do trabalho, que visava à melhoria das práticas pedagógicas e não à avaliação punitiva do desempenho individual.

A fase de observação das aulas ocorreu na primeira quinzena de setembro. Cada docente participante teve, no mínimo, uma sessão de 50 minutos assistida por uma dupla composta por um estudante e pelo Professor Coordenador de Área (PCA), configuração aprovada por consenso pelo grupo. Essa etapa resultou na coleta de 18 autorrelatos docentes, considerando que oito professores tiveram duas aulas observadas e dois, apenas uma. Paralelamente, foram registrados 18 instrumentos de docência compartilhada e 86 relatos discentes, indicando que parte dos estudantes acompanhou mais de uma aula.

Imediatamente após cada sessão, os participantes preenchiam os instrumentos, com o objetivo de subsidiar a posterior identificação dos pontos mais críticos para o plano de ação coletivo. Cabe registrar, contudo, que se observou um desvio de protocolo por parte de alguns estudantes, que optaram por preencher o relato durante a aula observada, e não apenas após o seu término, conforme a orientação original. Essa particularidade do processo de coleta será retomada criticamente na análise dos resultados.

A coleta de dados apoiou-se na triangulação de três instrumentos principais do Guia Diagnóstico de Práticas de Ensino (INSTITUTO UNIBANCO, 2024), que permitiram captar múltiplas perspectivas sobre as práticas docentes: a Docência Compartilhada (realizada entre pares, focada nas 21 práticas de ensino em três dimensões), o Autorrelato do Professor (registro das intencionalidades pedagógicas) e o Relato da Turma (aplicado aos estudantes).

O lançamento dos dados dos formulários na plataforma digital específica, sob responsabilidade da gestão escolar, foi concluído até o final de setembro de 2024. Em outubro, ocorreram reuniões em pequenos grupos para socializar os pontos mais e menos identificados. A limitação de espaço da sala de gestão pedagógica exigiu que os encontros

fossem realizados em grupos menores (por área de conhecimento), o que, por sua vez, contribuiu para a fragmentação da equipe envolvida. Consequentemente, as discussões e reflexões se restringiram, principalmente, às áreas de ensino de cada professor.

A proposta inicial previa a realização das seis etapas da "Jornada do Diagnóstico de Práticas de Ensino". Contudo, devido à mudança na gestão escolar e no corpo docente após outubro, apenas as três primeiras etapas foram integralmente concluídas: Disseminação e Organização, Levantamento das Práticas e Definição da Prática a Ser Aprimorada. As etapas subsequentes (Definição das Ações, Execução e Monitoramento e Avaliação e Correção de Rotas) não puderam ser implementadas.

Por fim, cumpre salientar que a presente investigação observou rigorosamente os preceitos éticos aplicáveis a estudos envolvendo seres humanos, garantindo o anonimato dos participantes, a voluntariedade de sua participação e a destinação exclusiva dos dados a fins acadêmico-científicos, em estrita conformidade com o disposto na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

## 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, procede-se à análise crítica e à discussão interpretativa dos resultados obtidos ao longo da investigação. A implementação do projeto-piloto enfrentou desafios significativos, de natureza cultural e subjetiva, que se manifestaram na resistência inicial observada por parte do corpo docente.

Um dos primeiros obstáculos foi a associação da iniciativa ao Instituto Unibanco. Em um cenário marcado por discussões acaloradas sobre a privatização da educação e a atuação de agentes privados em políticas públicas, a origem bancária do Instituto despertou desconfiança em relação aos reais interesses por trás da proposta de aprimoramento das práticas docentes. Essa reticência externa somou-se a um incômodo interno gerado pela própria metodologia de observação, dialogando com as reflexões de Freire (1987).

Questionamentos como "Por que mapear como trabalhamos?", "É uma forma de vigilância?" ou "Quem terá acesso a esses dados e o que fará com eles?"

eram comuns entre os professores. Apesar de o projeto fundamentar-se em princípios claramente formativos, a exposição da sala de aula a observadores reacendeu o receio de avaliação e controle por parte do Estado.

Na perspectiva do Professor 1, essa desconfiança foi agravada pela dificuldade inicial em compreender a essência da proposta:

Supus, a princípio, que o foco estava na identificação de metodologias inovadoras. Como podemos aprender com os pares? Através de aulas diferenciadas, pensei! Mesmo com a explicação da equipe responsável pela vivência do projeto no chão da escola, ainda não entendia a relevância que o projeto propunha. A título de exemplo, o instrumental referente à dimensão 2 (Organização da Aula), em um de seus tópicos (2.1) questiona se o professor tem a seguinte postura: "Apresenta as orientações da aula e os objetos de conhecimento que serão trabalhados, fazendo uso de linguagem próxima a realidade dos(as) estudantes"? Que tipo de pergunta é essa, gente? Qual professor não deixa claro para seus alunos qual o objetivo da aula e o objeto a ser estudado naquela aula? (Relato do Professor 1, agosto de 2024).

Segundo o mesmo professor, um ano após a vivência da experiência, ele declara:

Só vim compreender a essência do projeto e sua importância muito tempo depois quando fomos convidados a escrever um relato de experiência a respeito. Foi quando li o Guia Diagnóstico de Práticas de Ensino do Instituto Unibanco (2024) que contém a fundamentação teórica por trás do projeto. Após a leitura, pude compreender que o nosso fazer pedagógico carece de uma estruturação metodológica baseada em critérios simples. Além de um trabalho, de fato, baseado no coletivo e na troca de experiências, que possibilite parcerias, na tentativa de superar a fragmentação atual que está posta. Hoje, vejo que o critério 2.1 não era necessariamente sobre mim. Infelizmente, tem professor que não dialoga com seus alunos, o que leva a um ensino alienado, separando objeto e intencionalidade. Dessa forma, repensar nosso fazer docente refletindo sobre aspectos básicos como os que os instrumentais trazem, por exemplo: incentiva a participação dos estudantes em aula? (Dimensão 1 – Ambiente para a aprendizagem), desenvolve uma aula estruturada – início, meio e fim? (Dimensão 2 – Organização da Aula) e faz um levantamento prévio sobre o conhecimento dos estudantes antes de cada aula? (Dimensão 3 – Mediação da Aprendizagem) nos ajudam a planejar e desenvolver uma aula melhor, que é, justamente, o objetivo principal dessa iniciativa, qual seja: o aprimoramento das práticas de ensino. Portanto, só após passar por todo esse processo foi possível perceber que a intenção se concentrava nas práticas

docentes mais e menos consolidadas, com vistas à discussão coletiva e à construção de estratégias comuns. Essa lentidão na compreensão pode ser atribuída, em parte, a uma comunicação inicial pouco eficiente e à ausência de um debate mais amplo com todo o coletivo escolar, incluindo os não participantes (Relato do Professor 1, setembro de 2025).

Complementando a fala do Professor 1, a equipe participante também ressaltou que, por se tratar de uma experiência científica respaldada teórica e metodologicamente, sentiu falta de uma apresentação mais formal e técnica da proposta. Esse ponto ficou evidente quando, ao coletar o depoimento de uma outra professora participante, foi necessário detalhar novamente os objetivos e a fundamentação do projeto. Ela então comentou: "Talvez, se a fundamentação acadêmica tivesse sido explicitada dessa maneira desde o início, a compreensão e a valorização da iniciativa teriam sido imediatas" (Relato da Professora 2, setembro de 2025).

Em contrapartida, conforme relato da coordenação pedagógica, durante a apresentação inicial do projeto, promovida pela SEDUC, em parceria com o Instituto Unibanco, foi realizada a exposição da proposta por meio de sua fundamentação teórica. Nessa ocasião, participaram um docente (Professor Coordenador de Área) e uma coordenadora da instituição escolar.

Posteriormente, na formação ocorrida na escola, destinada a todos os professores acerca do referido projeto, utilizou-se o mesmo material apresentado na formação inicial, o qual continha o embasamento teórico e metodológico da proposta. Ademais, os guias impressos foram disponibilizados pela gestão escolar para consulta e leitura durante os momentos de planejamento docente. Em um segundo ciclo formativo conduzido pela SEDUC, em 2025, registrou-se novamente a participação de dois professores, ocasião em que os referenciais teóricos foram retomados e discutidos.

A disparidade entre os relatos reforçam a necessidade de, em meio aos vários projetos e ações que ocorrem simultaneamente na escola, priorizar ações formativas que desconstruam a desconfiança inicial manifestada pelo corpo docente quanto ao caráter do projeto, bem como em relação às intenções subjacentes a observação de práticas docentes. Além disso, evidenciam-se os incômodos gerados pela inserção de agentes da iniciativa privada no âmbito da educação

pública, reforçando a necessidade de mais pausas na rotina escolar para discussões, reflexões e aprendizado coletivo.

Considera-se, ainda, que a rotatividade de profissionais, uma vez que muitos dos participantes das formações iniciais de 2024 não permaneceram na escola em 2025, contribuiu para a descontinuidade da ação e para o enfraquecimento de sua base teórica e formativa.

A despeito da reiterada ênfase no caráter formativo, na prática, isso parece não ter ficado muito claro. A própria dinâmica da observação gerou um desconforto inerente ao processo, tanto para o que observava como para o observador. Do ponto de vista de quem observa, como exemplo, pode-se citar o relato do Professor 3, que após observar uma certa aula sentiu a necessidade de se justificar para o professor observado, explicando, imediatamente após a aula, o motivo de não ter atribuído nota máxima em todos os critérios (Relato do Professor 3, agosto de 2024).

Do ponto de vista de quem foi observado, a presença do colega observador introduziu uma dinâmica diferente na sala de aula. Como pontua o Professor 4: "A presença do observador traz uma leve tensão que altera o ritmo da aula. Você se vê explicando coisas que normalmente explicaria sem tanta cerimônia, com um cuidado extra que quebra um pouco a naturalidade" (Relato do Professor 4, agosto de 2024).

Frequentemente, os docentes relatam o mesmo desconforto quando um membro da equipe gestora está presente para acompanhar uma de suas aulas. Embora a docência compartilhada tenha o potencial de mitigar essa tensão, em nossa experiência, o efeito esperado não foi atingido. Vale ressaltar que nos foi dada a oportunidade de escolher, pelo menos, dois dos três instrumentais: Docência Compartilhada, Autorrelato e Relato da Turma. Optou-se pelos três. Contudo, encerrado o processo de observação, decidiu-se evitar a docência compartilhada, devido ao desconforto manifestado pelo docente observado na presença do observador.

O processo de mediação das discussões, por sua vez, deparou-se com os limites impostos pela realidade escolar. A implementação do projeto, com suas etapas e prazos definidos, precisou ser acomodada a uma rotina já saturada de demandas. Como consequência,

o tempo destinado às reuniões de análise mostrou-se insuficiente para uma reflexão coletiva mais aprofundada, resultando em um ritmo que priorizou a cobertura dos tópicos em detrimento da imersão qualitativa.

Essa experiência torna tangível o conflito amplamente discutido na literatura, como aponta Marcelo (2009), entre a intenção formativa e as condições concretas de trabalho nas escolas, nas quais o tempo para a reflexão colaborativa é um recurso constantemente disputado.

Apesar desses entraves iniciais, a aplicação dos três instrumentos (Docência Compartilhada, Autorrelato do Professor e Relato da Turma) permitiu avançar no diagnóstico e identificar padrões importantes nas práticas de ensino. Uma coordenadora pedagógica destacou: "A riqueza veio justamente de cruzar as três visões: o que o professor planejou, o que o colega observou e o que o aluno vivenciou. Quando colocamos essas peças juntas, o diagnóstico ganhou uma profundidade que nenhum instrumento, isoladamente, poderia ter" (Relato da Coordenadora, agosto de 2025).

A convergência e a dissonância entre as visões da gestão pedagógica, dos docentes e dos estudantes proporcionaram achados relevantes. Um exemplo emblemático foi a prática 1.7 (estímulo à participação dos estudantes): enquanto os professores frequentemente a autorrelatavam como consolidada, os relatos das turmas revelavam uma realidade mais complexa. "O professor sempre pergunta se alguém tem dúvida", observou um aluno do 2º ano, "mas a gente sente que é só formalidade. Quando alguém realmente pergunta, a explicação vem com pressa". Outro estudante complementou: "Ele chama pelos nomes dos que sempre participam. Quem é mais tímido acaba ficando invisível na aula" (Relato de um estudante da 2ª série, agosto de 2025). Essa disparidade entre intenção e percepção sinaliza a necessidade de não apenas planejar as ações pedagógicas, mas de ajustá-las continuamente à resposta real dos estudantes, conforme prevê o modelo do Núcleo Pedagógico de Elmore (2010).

Entre as 21 práticas avaliadas, destacaram-se como comuns e bem estabelecidas o acolhimento dos estudantes no espaço educativo (1.1), a clareza na apresentação dos objetivos da aula (2.1) e o uso de linguagem acessível e contextualizada (2.2). Por outro lado, as práticas relacionadas à mediação da

aprendizagem emergiram como foco prioritário para o desenvolvimento profissional, sendo identificadas como pouco desenvolvidas ou inconsistentes, em especial: a retomada dos objetivos ao final da aula (3.8), a verificação da compreensão após devolutivas (3.7) e o estímulo à colaboração entre os estudantes (1.5).

Especificamente, a prática 3.8, que prevê a retomada dos objetivos e o compartilhamento de dúvidas e aprendizagens ao final da aula, mostrou-se a mais crítica. Sua ausência ou baixa frequência, relatada tanto por professores quanto por estudantes, parece estar diretamente relacionada a uma descontinuidade no processo de aprendizagem, resultando em pouca consolidação dos conhecimentos trabalhados. Isso ressalta a importância do fechamento pedagógico como momento essencial de síntese e verificação da compreensão, um elemento-chave frequentemente negligenciado na correria do cotidiano escolar.

A interrupção abrupta do projeto, no exato momento em que se iniciaria a definição coletiva das ações de melhoria, configurou-se como um "diagnóstico sem tratamento". As fragilidades identificadas, especialmente na mediação da aprendizagem, seguiram sem respostas práticas, e o potencial de transformação vislumbrado não se concretizou em mudanças efetivas na rotina das salas de aula. A troca de gestão e de professores, lamentavelmente, interrompeu o fio condutor que daria sentido ao trabalho de observação e reflexão realizado, impedindo a completude do ciclo da práxis reflexiva proposto por Freire (1996).

Apesar dos desafios, a experiência revelou-se extremamente valiosa. O simples ato de suspender a rotina para observar, preencher os instrumentos e dialogar sobre as práticas gerou um movimento significativo de autorreflexão entre os professores participantes, estabelecendo uma base sólida para o desenvolvimento profissional.

A grande lição aprendida é que, para um diagnóstico transformar e mobilizar toda a escola, ele precisa ir além de um exercício restrito ou a um grupo; é preciso se consolidar como uma causa compartilhada e inspiradora. O que se evidencia é que a reflexão, quando

aliada à ação coletiva, tem o potencial de transformar a intenção em progresso contínuo e de fortalecer a cultura de melhoria escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada na EEEP Maria Ângela da Silveira Borges demonstrou que o simples ato de observar, dialogar e refletir coletivamente sobre a prática docente constitui um exercício potente de desenvolvimento profissional e transformação institucional. A implementação do projeto Diagnóstico de Práticas de Ensino, embora tenha sido interrompida antes da conclusão de seu ciclo completo de melhoria, constituiu uma experiência formativa de grande relevância, proporcionando contribuições significativas tanto para a escola quanto para o desenvolvimento profissional docente.

Entre os principais legados da iniciativa, destaca-se o mapeamento multidimensional das práticas docentes, realizado a partir da articulação de três perspectivas: professor, estudante e gestão. Tal abordagem permitiu identificar, de forma inédita, não apenas as potencialidades consolidadas, como o acolhimento aos estudantes, a clareza na apresentação dos objetivos e o uso de linguagem contextualizada, mas também fragilidades relevantes, sobretudo na mediação da aprendizagem, na verificação da compreensão e no fechamento pedagógico das aulas. Esse diagnóstico detalhado oferece, assim, um ponto de partida sólido para intervenções futuras e estratégias de aprimoramento pedagógico.

Outro aspecto de destaque reside na promoção da reflexão coletiva, por meio da criação de espaços formais de diálogo profissional. O projeto estimulou a consolidação de uma cultura de análise crítica das práticas pedagógicas, evidenciando a importância da colaboração entre pares e da mediação da gestão escolar para potencializar a aprendizagem docente. A prática da reflexão coletiva mostrou-se fundamental para ampliar a compreensão acerca das divergências entre intenção pedagógica e experiência discente, favorecendo o desenvolvimento de estratégias de ensino mais adequadas à realidade da sala de aula.

Observou-se, ainda, a relevância da validação da triangulação de perspectivas, evidenciada pela convergência e dissonância entre as visões de

professores, estudantes e gestores pedagógicos. Esse achado reforça que diagnósticos formativos atingem profundidade apenas quando múltiplos atores participam do processo, demonstrando que mudanças efetivas dependem da construção de compreensão compartilhada sobre a prática docente e a aprendizagem experienciada pelos estudantes.

Por fim, destaca-se a semente de uma cultura de melhoria baseada em evidências. Embora a interrupção do projeto tenha limitado a consolidação de mudanças sistêmicas e a implementação integral do ciclo de melhoria, a experiência deixou um legado duradouro, consistente na valorização da observação cuidadosa, da autoavaliação e do diálogo reflexivo como ferramentas centrais para o aprimoramento do ensino. Os professores passaram a reconhecer que a transformação pedagógica exige não apenas intenção, mas também planejamento estruturado, acompanhamento sistemático e ação coletiva.

Ademais, a experiência permitiu apreender desafios cruciais na implementação de projetos de desenvolvimento profissional docente, como a necessidade de comunicação clara quanto aos objetivos, a sensibilidade em relação à percepção de avaliação ou controle por parte dos docentes e a adequação da metodologia à realidade da rotina escolar, garantindo tempo e espaço adequados à reflexão colaborativa. Esses elementos evidenciam que a efetividade de iniciativas formativas depende não apenas de processos metodológicos bem estruturados, mas também do engajamento emocional e cultural da comunidade escolar.

Além dos desafios já citados, como a necessidade de comunicação clara dos objetivos, a gestão da percepção de avaliação e a adequação à rotina escolar, a experiência revelou um aspecto decisivo para o êxito de iniciativas formativas: a importância do alinhamento epistemológico desde o primeiro contato com os participantes. Observou-se que a apresentação inicial da proposta, quando desvinculada de uma explicitação acessível, porém precisa, de seus fundamentos teórico-metodológicos, tendeu a retardar a compreensão da sua natureza investigativa e do seu potencial transformador.

A plena assimilação do propósito ocorreu, para vários docentes, apenas em estágios posteriores, notadamente durante a sistematização por escrito de

suas experiências. Esse descompasso sinaliza que a legitimidade acadêmica não deve ser ocultada, mas sim mobilizada como ferramenta de engajamento, assegurando que os professores se percebam não como objetos de estudo, mas como parceiros em uma construção coletiva respaldada pelo conhecimento. Assim, reforça-se que a efetividade de tais iniciativas depende, também, de uma comunicação que una clareza e rigor, construindo desde o início a confiança e a corresponsabilidade necessárias para superar a fragmentação do trabalho docente e fomentar práticas reflexivas sustentáveis.

Para futuras iniciativas, recomenda-se a implementação integral de ciclos de melhoria, contemplando diagnóstico, definição de ações, execução, monitoramento e avaliação, de modo a assegurar a concretização do processo de transformação; a ampliação da participação docente e discente, incluindo diferentes turmas, componentes curriculares e perfis de estudantes, para obtenção de diagnósticos mais representativos; a articulação entre práticas de ensino e resultados concretos de aprendizagem, permitindo avaliar não apenas a implementação, mas também o impacto pedagógico das intervenções; e o fortalecimento da mediação da gestão pedagógica, garantindo acompanhamento

contínuo, construção coletiva de estratégias e manutenção do ciclo de reflexão, mesmo diante de mudanças institucionais.

Em síntese, embora o projeto não tenha alcançado a completude planejada, deixou um legado substancial, consistente na conscientização acerca da importância da reflexão fundamentada em evidências, na valorização do diálogo coletivo e na percepção de que o desenvolvimento profissional docente constitui um processo contínuo, situado e profundamente conectado à prática cotidiana. A experiência demonstra que, para promover transformações consistentes na prática pedagógica, é imprescindível transcender o diagnóstico, cultivando uma cultura escolar de aprendizagem contínua, colaboração e aprimoramento permanente, sementes capazes de gerar impacto duradouro na qualidade do ensino e na experiência de aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.
- ELMORE, R. El núcleo pedagógico. In: ELMORE, R. **Mejorando la escuela desde la sala de clases**. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A., 2010. p. 1-15.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GROSSMAN, P.; KAVANAGH, S.; DEAN, C. The turn towards practice in teacher education. In: GROSSMAN, Pam (Ed.). **Teaching core practices in teacher education**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2018. p. 1-14.
- INSTITUTO UNIBANCO (Org.). **Guia Diagnóstico de Práticas de Ensino. Fortaleza**: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2024. 53p. Disponível em [https://drive.google.com/file/d/1r\\_7RTYpidTywmRDJhsgA8QBL4yWymgbM/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1r_7RTYpidTywmRDJhsgA8QBL4yWymgbM/view?usp=sharing) Acesso em: 31.out.2025.
- LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, 2000. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/869188/2/O%20Processo%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20para%20Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 31 out. 2025.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente. **Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28320314\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro](https://www.researchgate.net/publication/28320314_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro). Acesso em: 31 out. 2025.

MCDONALD, M.; KAZEMI, E.; KAVANAGH, S. S. Core practices and pedagogies of teacher education: a call for a common language and collective activity. **Journal of Teacher Education**, v. 64, n. 5, p. 378-386, 2013. Disponível em: [https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487113493807?utm\\_source=researchgate.net&utm\\_medium=article](https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487113493807?utm_source=researchgate.net&utm_medium=article). Acesso em: 31 out. 2025.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 26 out. 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

ROBINSON, V. Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. In: WEINSTEIN, J. (Org.). **Liderazgo educativo en la escuela**: nueve miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo, 2016, p. 45-80.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.