

A devolutiva como correção de rota: avaliação, formação docente e o trabalho do coordenador pedagógico na rede municipal

The feedback as course correction: assessment, teacher education and the work of the pedagogical coordinator in the municipal school network

La devolución como corrección de rumbo: evaluación, formación docente y el trabajo del coordinador pedagógico en la red municipal

Vinicius Orati Pestile¹

Resumo: Este relato de experiência examina a devolutiva pedagógica de avaliações como instrumento de formação continuada em serviço numa rede municipal de ensino do interior do estado. A partir da prática do autor como coordenador da área de Ciências Humanas, supervisionando dezessete professores de História e Geografia em três escolas, o texto argumenta que a devolutiva não é momento de correção de erro, mas de reorientação da prática docente a partir de dados concretos de aprendizagem. O referencial articula avaliação formativa (Luckesi, 2011; Villas Boas, 2004), gestão e coordenação pedagógica (Libâneo, 2004; Domingues, 2014; Placco; Almeida; Souza, 2011), prática reflexiva (Schön, 2000) e formação docente (Nóvoa, 2019; Timperley, 2008), com fundamentação do gênero em Mussi, Flores e Almeida (2021), Holliday (2006) e Bondía (2002). A análise apoia-se em corpus documental produzido no exercício da coordenação: planilhas dos simulados de 2025 e dos primeiros bimestres de 2026, devolutivas, relatórios de aulas observadas, pautas de HTPC e um guia de integração curricular. O texto descreve o sistema de avaliações, o acompanhamento de aulas, a devolutiva integrada entre disciplinas, a articulação com o planejamento coletivo e os limites estruturais da experiência.

Palavras-chave: Devolutiva Pedagógica. Avaliação Formativa. Formação Continuada. Coordenação Pedagógica. Integração Curricular.

Abstract: This experience report examines the pedagogical feedback of assessments as an in-service continuing education instrument in a municipal school network in the interior of the state. Drawing on the author's practice as coordinator of the Humanities area, supervising seventeen History and Geography teachers across three schools, the text argues that feedback is not a moment for correcting errors but for reorienting teaching practice based on concrete learning data. The framework articulates formative assessment (Luckesi, 2011; Villas Boas, 2004), pedagogical management and coordination (Libâneo, 2004; Domingues, 2014; Placco; Almeida; Souza, 2011), reflective practice (Schön, 2000) and teacher education (Nóvoa, 2019; Timperley, 2008), with the genre grounded in Mussi, Flores and Almeida (2021), Holliday (2006) and Bondía (2002). The analysis draws on a documentary corpus produced in the coordinator's own work: spreadsheets from the History and Geography assessments of 2025 and the first bimesters of 2026, pedagogical feedback documents, classroom observation reports, minutes of collective pedagogical meetings, and a curricular integration guide. The text describes the assessment system, the instruments and feedback each requires, classroom observation, integrated cross-disciplinary feedback, articulation with collective planning, and the structural limits of the experience.

¹ Licenciado em História pela FAECA Dom Bosco de Monte Aprazível. Professor de História e Coordenador da área de Ciências Humanas da rede municipal de ensino de Novo Horizonte, SP. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8983-7061>. E-mail: oratipestile@gmail.com



Keywords: Pedagogical Feedback. Formative Assessment. Continuing Education. Pedagogical Coordination. Curricular Integration.

Resumen: Este relato de experiencia examina la devolución pedagógica de evaluaciones como instrumento de formación continua en servicio en una red municipal de enseñanza del interior del estado. A partir de la práctica del autor como coordinador del área de Ciencias Humanas, supervisando a diecisiete docentes de Historia y Geografía en tres escuelas, el texto argumenta que la devolución no es corrección de errores, sino reorientación de la práctica docente a partir de datos concretos de aprendizaje. El marco articula evaluación formativa (Luckesi, 2011; Villas Boas, 2004), gestión y coordinación pedagógica (Libâneo, 2004; Domingues, 2014; Placco; Almeida; Souza, 2011), práctica reflexiva (Schön, 2000) y formación docente (Nóvoa, 2019; Timperley, 2008), con fundamentación del género en Mussi, Flores y Almeida (2021), Holliday (2006) y Bondía (2002). El análisis se apoya en un corpus documental producido en el ejercicio de la coordinación: planillas de los simulacros de 2025 y de los primeros bimestres de 2026, devoluciones, informes de clases observadas, actas de HTPC y una guía de integración curricular. El texto describe el sistema de evaluación, el acompañamiento de clases, la devolución integrada entre disciplinas, la articulación con la planificación colectiva y los límites estructurales de la experiencia.

Palabras clave: Devolución Pedagógica. Evaluación Formativa. Formación Continua. Coordinación Pedagógica. Integración Curricular.

Introdução

Toda vez que apresento os resultados de um simulado aos professores de História e Geografia que coordeno, a mesma frase aparece, em variações diferentes, mas sempre com o mesmo sentido: se parar para fazer devolutiva, atraso o cronograma.

Essa frase merece ser levada a sério como o que é: um diagnóstico preciso de uma tensão que a própria rede produz. O professor tem razão em constatar que as aulas de História e Geografia são em menor número do que as de Português e Matemática. Tem razão em perceber que o sistema apostilado avança segundo um cronograma bimestral que não foi desenhado com folga para retomadas. Tem razão em antecipar que, se parar para retomar o que não foi compreendido, o material ficará para trás. Não há acomodação nessa leitura. Há julgamento profissional de quem conhece as condições reais do próprio trabalho.

O que este texto propõe não é questionar esse julgamento, mas colocar ao lado dele uma pergunta: o que acontece quando a apostila avança e as lacunas ficam? A resposta que a experiência de coordenação revela é que as lacunas não desaparecem. Reaparecem nos simulados seguintes, nos conteúdos que dependem do que não foi consolidado, na dificuldade crescente que o professor enfrenta com uma turma que acumulou dívidas conceituais ao longo dos bimestres. A devolutiva, vista por esse ângulo, não compete com o cronograma. Faz parte do esforço de fazer o cronograma chegar a algum lugar.

Este texto parte dessa tensão. O objetivo é examinar o que o coordenador pedagógico pode fazer com ela e o que a devolutiva pode ser quando deixa de ser

correção de prova e passa a funcionar como instrumento de formação continuada em serviço.

Percurso metodológico

Este texto se inscreve no campo dos relatos de experiência em educação. Mussi, Flores e Almeida (2021) situam o relato como modalidade legítima de produção de conhecimento científico, e não como registro menor de vivência: o que o qualifica é o embasamento teórico e a reflexão crítica sobre a prática descrita. Os autores distinguem quatro tipos de descrição no gênero, a informativa, a referenciada, a dialogada e a crítica. Este relato opera no registro da descrição crítica: não apenas informa o que foi feito, nem apenas o ancora em referências, mas submete a prática ao exame do que ela produziu e do que deixou de produzir.

A escolha do gênero não é acidental. Holliday (2006) argumenta que a sistematização de experiências produz conhecimento a partir do particular e sobre o particular, dimensão pouco estudada pelas ciências sociais, que privilegiam o geral. Esse conhecimento tem uma característica própria: explica a mudança dos processos. É disso que trata este texto. Não do que a devolutiva pedagógica é em tese, mas do que ela produz, e deixa de produzir, dentro de um processo concreto acompanhado ao longo de dois anos letivos.

O diferencial desta experiência está em três condições que raramente coincidem: a coordenação se dá por área, e não por disciplina, o que torna possível a devolutiva integrada entre História e Geografia; os instrumentos de avaliação são elaborados pela própria coordenação, o que preserva a integridade do dado; e a série de simulados é lida longitudinalmente, ao longo do ano letivo, e não bimestre a bimestre.

O que fundamenta as afirmações do relato é um corpus documental produzido pela coordenação no seu trabalho habitual: planilhas de desempenho dos simulados de História e Geografia aplicados ao longo de dois anos letivos consecutivos (quatro de cada disciplina em 2025, com os primeiros de 2026 já aplicados no momento desta escrita), com resultados por questão, turma, escola e habilidade da BNCC; cerca de quarenta devolutivas pedagógicas individuais entregues aos dezessete professores coordenados ao longo desse período; vinte e quatro relatórios de aulas observadas, encaminhados à supervisão de ensino ao final de cada bimestre; oito pautas de reuniões de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) realizadas no mesmo intervalo; e o guia de integração curricular que cruza as divisões bimestrais de História e Geografia do 6º ao 9º ano.

Esses documentos não foram produzidos com fins de pesquisa. Foram produzidos porque o trabalho de coordenação os exige. O relato os utiliza como evidência porque eles registram o que de fato aconteceu: quais habilidades ficaram abaixo do esperado em cada simulado, quais conversas foram conduzidas com os professores, quais decisões coletivas o grupo tomou nas HTPC, quais efeitos foram observados nos simulados

subsequentes. A narrativa que organiza esse material é a do próprio coordenador que o produziu, condição que precisa ser explicitada para que o texto seja lido como é: relato em primeira pessoa de um agente envolvido na prática que descreve.

A consciência das limitações inerentes a essa posição não é menor. Quem narra a própria prática tende a destacar o que funcionou e a suavizar o que não funcionou. Para mitigar esse risco, o texto reserva uma seção específica para os limites observados, não como apêndice de honestidade retórica, mas como dimensão estrutural do que se aprendeu no processo. A reflexão sobre o que a devolutiva não resolve é tão importante quanto a descrição do que ela permite, e é também ela que diferencia o relato reflexivo da narrativa de sucesso.

Referencial teórico: avaliação, reflexão e coordenação pedagógica

A devolutiva pedagógica, tal como praticada neste relato, encontra fundamento em campos teóricos que se articulam: a avaliação formativa, a prática reflexiva e a gestão e coordenação pedagógica. Cada um deles oferece uma lente diferente para compreender o que acontece quando o coordenador transforma dados de desempenho em conversa com o professor.

Luckesi (2011) opera uma distinção fundamental entre avaliação da aprendizagem e avaliação do rendimento. A segunda registra o resultado ao final de um percurso: o aluno fez a prova, o professor corrigiu, a nota entrou no sistema. A primeira intervém no processo enquanto ele ainda está em curso, e seu propósito não é classificar, mas diagnosticar para agir. Para o autor, a avaliação genuína é necessariamente diagnóstica: existe para fundamentar decisões pedagógicas que permitam a quem não aprendeu avançar, não para certificar quem já chegou. Quando um simulado revela que 40% dos alunos do 6º ano não compreenderam o conceito de patrimônio cultural, esse dado não encerra um processo. Abre um. A devolutiva é o instrumento pelo qual o coordenador transforma o dado em ponto de partida para a ação docente.

Há, na obra de Luckesi, uma formulação que organiza essa perspectiva e merece registro: a avaliação compreendida como ato amoroso, no sentido de ato que acolhe a situação como ela é e a coloca a serviço da aprendizagem, e não como ato classificatório que separa aprovados de reprovados. Essa formulação, longe de qualquer sentimentalismo, tem consequências práticas para a coordenação: aceitar que 40% dos alunos não compreenderam um conceito não é um problema a ser escondido nos relatórios, mas o ponto de partida da conversa pedagógica que se quer construir.

Villas Boas (2004) avança nessa direção ao argumentar que a avaliação formativa não é uma modalidade de avaliação entre outras, mas uma postura diante do processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, uma avaliação só é formativa quando produz efeito sobre o que acontece depois: quando o professor reorienta sua prática a partir do que os dados revelam, quando o aluno recebe retorno que lhe permite compreender o

que não aprendeu e tentar de outro modo. Uma prova cujo resultado não muda nada na prática do professor não é formativa, independentemente do nome que receba. Esse critério orienta o trabalho descrito neste relato: a devolutiva cumpriu sua função quando algo na prática do professor mudou após o encontro.

Schön (2000) oferece a terceira ancoragem teórica. Para o autor, o profissional reflexivo é aquele que aprende na prática ao examinar criticamente o que fez. Ele propõe três movimentos distintos: o conhecimento na ação, que é o saber tácito que guia a prática cotidiana; a reflexão na ação, que ocorre no meio do fazer, quando algo inesperado interrompe o curso habitual e exige reajuste imediato; e a reflexão sobre a ação, que acontece retrospectivamente, quando o profissional pensa sobre o que fez e o que poderia ter feito diferente. A devolutiva de avaliação cria condições para o terceiro movimento: o professor, ao analisar os dados do simulado com o coordenador, está refletindo sobre a ação que já aconteceu na sala, identificando o que funcionou e o que precisa ser revisto. É nesse sentido que a devolutiva pode ser lida como dispositivo de formação reflexiva no exato sentido que Schön atribuiu ao termo: aprendizado profissional que se produz no exame crítico da própria prática.

Libâneo (2004) situa a coordenação pedagógica numa posição estruturalmente tensionada: entre as demandas da gestão, que cobra cumprimento do currículo, e as condições reais de trabalho do professor, que nem sempre comportam o ritmo que o currículo pressupõe. Para o autor, o coordenador não é fiscal nem conselheiro. É um profissional que organiza e anima a vida pedagógica da escola, criando as condições para que os professores possam refletir sobre sua prática, planejar coletivamente e melhorar continuamente. Essa caracterização interessa especialmente ao trabalho com dados de avaliação, porque define a posição do coordenador como mediadora, não fiscalizadora, e abre o espaço institucional para a conversa pedagógica que a devolutiva exige.

Domingues (2014) aprofunda essa perspectiva ao examinar especificamente o papel do coordenador pedagógico na formação contínua do docente no interior da escola. A autora mostra que a formação que acontece no cotidiano escolar, mediada pelo coordenador, tem potencial formativo que os cursos externos não conseguem alcançar, porque parte das situações reais vividas pelos professores naquele contexto específico. A devolutiva de avaliação é, nesse sentido, um dos instrumentos mais diretos dessa formação interna: parte de dados produzidos pela própria turma do professor, analisa o que aconteceu naquela sala específica e propõe encaminhamentos para aquele grupo de alunos.

Placco, Almeida e Souza (2011), em pesquisa nacional sobre o coordenador pedagógico brasileiro, identificaram que a dimensão formativa é aquela que os coordenadores reconhecem como central em sua função, mas que, na prática cotidiana, acaba sendo deslocada por demandas administrativas e burocráticas. O risco é real: o coordenador que passa a maior parte do seu tempo resolvendo questões operacionais perde a condição de fazer o trabalho formativo que justifica sua presença na escola.

Manter a devolutiva como prática sistemática, mesmo sob pressão do cotidiano, é uma forma de resistir a esse deslocamento.

Nóvoa (2019) oferece o enquadramento mais amplo para pensar o que está em jogo nesse trabalho. O autor formula a ideia de que o modelo escolar herdado do século XX entrou em processo de metamorfose, e que a formação de professores precisa ser repensada nesse contexto, com nova institucionalidade que articule universidades, profissão docente e escolas da rede. A formação, para Nóvoa, só se completa quando existe trabalho coletivo entre os docentes, ancorado na realidade da escola e não apenas em conteúdos transmitidos de fora para dentro. Há aqui, porém, uma tensão que o próprio autor reconhece: como sustentar formação centrada na escola quando as condições estruturais do trabalho docente, frequentemente, são justamente as que mais comprimem o tempo disponível para a reflexão coletiva? A HTPC conduzida com base em dados reais de avaliação, a devolutiva que parte do que aconteceu naquela sala naquele bimestre, o planejamento coletivo que resulta dessa análise, são tentativas de produzir essa formação dentro das condições disponíveis, sem ignorar que essas condições, quase sempre, são desfavoráveis.

O sistema de avaliação e o lugar da devolutiva

A rede municipal em que atuo como coordenador da área de Ciências Humanas realiza simulados semanais às sextas-feiras, com duas disciplinas por semana. O esquema de rotação sempre inclui Matemática ou Língua Portuguesa, que têm maior carga horária. As demais disciplinas participam com um simulado por bimestre cada, alternados ao longo das semanas. Além dos simulados, a rede aplica uma avaliação diagnóstica bimestral com dez questões por disciplina em formato de múltipla escolha. As provas bimestrais regulares completam o conjunto. Coordeno dezessete professores de História e Geografia distribuídos em três escolas.

O material apostilado adotado pela rede passou por processo de avaliação que envolveu os coordenadores de área. A escolha pelo material vigente resultou desse processo coletivo, e a decisão levou em conta não apenas a robustez dos conteúdos, mas também a organização pedagógica e a progressão curricular. Do ponto de vista da coordenação de Ciências Humanas, a avaliação de material didático nunca é neutra. Envolve perguntar quem aparece no currículo, o que é apresentado como relevante e o que é silenciado. Essa perspectiva orienta tanto a revisão das provas bimestrais elaboradas pelos professores quanto as devolutivas que identificam habilidades sistematicamente abaixo do esperado em todas as escolas. Quando uma habilidade não consolida apenas em uma turma, o problema tende a estar na abordagem específica daquele professor. Quando não consolida em todas as turmas, com professores diferentes, vale perguntar se o material oferece suporte suficiente para que aquele

conceito seja trabalhado com a profundidade que a habilidade exige, e se a revisão coletiva do material precisa ser revisitada na próxima escolha.

Os simulados e a avaliação diagnóstica bimestral de História e Geografia são elaborados por mim. Os professores sabem os temas que serão avaliados, mas não têm acesso às questões antes da aplicação. Essa escolha é deliberada: se o professor conhecesse a prova com antecedência, poderia concentrar o ensino nas questões específicas, e o resultado deixaria de refletir o que os alunos de fato aprenderam. A integridade do dado é condição para que a devolutiva tenha valor formativo.

A prova bimestral regular funciona de modo diferente. Cada professor elabora a sua própria avaliação. Antes de enviar para impressão, encaminha a prova à coordenação para revisão. Verifico se as questões estão alinhadas às habilidades da BNCC previstas para aquele bimestre, se o nível de complexidade é compatível com o ano e se o instrumento reflete os acordos pedagógicos definidos em colegiado. A prova aprovada segue para impressão. A que exige ajustes retorna ao professor com indicação fundamentada do que precisa ser revisto.

Quadro 1: Síntese dos instrumentos de avaliação e do tipo de devolutiva que cada um exige.

Instrumento	O que oferece	Tipo de devolutiva que exige
Simulado bimestral (elaborado pela coordenação)	Resultado por questão, turma e habilidade da BNCC. Permite identificar padrões de dificuldade com precisão.	Devolutiva por habilidade, com hipótese de causa e sugestão de entrada para retomada.
Avaliação diagnóstica bimestral (elaborada pela coordenação)	Fotografia transversal por habilidade na rede. Dez questões de múltipla escolha por disciplina.	Devolutiva de rede. Distingue dificuldade pontual de turma de lacuna sistemática que atravessa escolas.
Prova bimestral regular (elaborada pelo professor, revista pela coordenação)	Avaliação contextualizada, alinhada ao que o professor ensinou efetivamente. Revisada antes da impressão.	Devolutiva dialogada. Parte do que o professor pretendia avaliar e do que a distribuição de erros revela sobre o ensinado.

Fonte: Elaboração do autor a partir dos documentos da coordenação (2026).

Os instrumentos e o que cada um pede

Três instrumentos chegam ao coordenador com naturezas diferentes e exigem devolutivas de tipo distinto, conforme sintetiza o Quadro 1. A diferença aparece no detalhe. O simulado não diz apenas que o 6º ano foi mal, mas que foi mal na questão que exigia identificar formas de registro do conhecimento histórico, e é esse nível que permite formular uma hipótese sobre o que não foi compreendido e sugerir uma entrada concreta para a retomada. O cruzamento com a diagnóstica acrescenta outra distinção: uma lacuna que aparece em uma turma é um dado; a mesma lacuna em todas as turmas

da rede é sinal de que o problema está na forma como o conceito vem sendo ensinado, e a resposta não pode ser individual. Já a prova bimestral, construída pelo próprio professor, pede a conversa mais próxima: o que ele pretendia avaliar com cada questão e o que a distribuição de erros revela sobre o que foi ensinado antes.

Há ainda uma dimensão do trabalho com simulados que só se revela quando os dados são lidos em série, ao longo de um ano letivo inteiro, e não isoladamente bimestre a bimestre. Quando acompanho os resultados dos quatro simulados de uma disciplina num único ano, começo a identificar o comportamento das lacunas ao longo do tempo. Certas habilidades que aparecem abaixo de 50% num bimestre melhoram no seguinte após retomada sistemática. Outras persistem porque dependem de conceitos não consolidados em anos anteriores, e a retomada de um único bimestre não consegue resolver. Distinguir esses dois tipos de lacuna é leitura que apenas a série longitudinal de dados permite fazer, e ela orienta o tipo de conversa que o coordenador vai ter com o professor: no primeiro caso, a devolutiva propõe uma entrada diferente para o mesmo conteúdo; no segundo, ela nomeia um problema mais fundo e leva a discussão para a HTPC, onde o grupo pode pensar coletivamente numa estratégia de médio prazo.

O coordenador que trata os três instrumentos da mesma forma perde o que cada um tem de específico para oferecer, e produz devolutivas que, ao tentar servir a todas as situações, acabam não servindo bem a nenhuma.

O que os dados revelam e o que escondem

Um caso documentado ao longo de um ano letivo inteiro ilustra o que está em jogo quando a devolutiva opera como instrumento de reorientação da prática. Em 2025, o 7º ano de História apresentou trajetória que merece ser lida em série, e não simulado a simulado isoladamente. O Quadro 2 sintetiza essa trajetória.

Quadro 2: Trajetória do 7º ano de História nos quatro simulados de 2025.

Simulado	Média geral	Questão mais crítica	Habilidade BNCC
1 (21/03/2025)	51,36%	Q3: 44,96% / Q4: 45,20%	EF07HI01 e EF07HI04 (modernidade e Renascimento)
2 (16/05/2025)	47,91%	Q5: 25,97% / Q3: 43,63%	EF07HI05 (reformas religiosas)
3 (15/08/2025)	67,81%	Q2: 20,20%	EF07HI08 (sociedades americanas na chegada dos europeus)
4 (24/10/2025)	63,53%	Q5: 38,00%	EF07HI14 (relações globais no início da Idade Moderna)

Fonte: Elaboração do autor a partir das planilhas dos simulados de História da rede municipal (2025).

A planilha que chega ao coordenador diz esses números. Isso é dado. Não é diagnóstico. O diagnóstico exige perguntas que a planilha não faz: por que a média caiu entre o primeiro e o segundo simulado? O que mudou entre o segundo e o terceiro, quando a média subiu quase vinte pontos? Por que questões pontuais continuam reaparecendo abaixo de 50% em cada simulado, mesmo quando a média geral sobe?

A leitura em série dos dados, combinada ao acompanhamento de aulas e às conversas em HTPC, permitiu construir uma hipótese sobre o que aconteceu. O primeiro simulado, aplicado logo no início do ano, refletia, em parte, o efeito do recesso e da retomada lenta dos conteúdos do 6º ano necessários para iniciar o 7º. O segundo simulado, cujo conteúdo era reformas religiosas, foi o ponto mais baixo do ano: a questão 5 ficou em 25,97%, e a média geral em 47,91%. Na devolutiva entregue aos professores em 16/05/25, solicitei explicitamente a retomada do conteúdo da Reforma Religiosa na prova bimestral que se aproximava. O pedido não era de aula extra. Era de inclusão do tema nas questões da própria prova bimestral, com abordagem diferente da utilizada na apostila, partindo do contexto político e social da Europa do século XVI antes de chegar às divisões doutrinárias.

O terceiro simulado, aplicado em agosto, registrou média geral de 67,81%, salto de quase vinte pontos em relação ao simulado anterior. A questão sobre sociedades americanas na chegada dos europeus ficou em 20,20%, e essa lacuna não pode ser atribuída ao trabalho de retomada das Reformas. Mas a média geral saiu do patamar de risco. O quarto simulado consolidou esse novo patamar em 63,53%. A pergunta honesta é: quanto desse movimento se deve à devolutiva e à retomada, e quanto se deve a outros fatores (amadurecimento da turma ao longo do ano, conteúdos do segundo semestre mais próximos do repertório dos alunos, melhora geral do engajamento)? Não tenho instrumento para isolar a contribuição específica da devolutiva nesse conjunto. O que posso afirmar com base no corpus é que a média da turma melhorou no simulado imediatamente seguinte ao pedido de retomada direcionada, e essa melhora se sustentou nos simulados subsequentes. O dado não prova causalidade. Mas constitui evidência mínima de que o ciclo descrito neste relato tem efeito observável sobre o desempenho da turma.

Há um segundo movimento, mais discreto, que a leitura longitudinal também revela: as questões pontuais que ficam abaixo de 50% mudam a cada simulado. A questão crítica do primeiro era da modernidade e do Renascimento; a do segundo, das reformas religiosas; a do terceiro, das sociedades americanas; a do quarto, das relações globais no início da Idade Moderna. Cada uma corresponde ao conteúdo central do bimestre. Isso sugere que a dificuldade não é estrutural da turma, mas se concentra no conteúdo novo apresentado em cada bimestre, exatamente o ponto em que a retomada direcionada faz diferença antes que a lacuna se acumule.

Um segundo exemplo, mais breve, ilustra como a devolutiva opera quando o problema aparece em um único bimestre. No primeiro simulado de História de 2026, o 6º

ano apresentou desempenho abaixo de 50% em duas questões. A primeira (40,10%) referia-se à habilidade EFo6Hl01, sobre identificação de diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos. A segunda (46,78%) referia-se à habilidade EFo6Hl03, conforme planejamento curricular da rede para o bimestre. Os conteúdos avaliados foram a contagem do tempo gregoriano e a noção de patrimônio cultural.

A conversa com o professor revelou que o calendário gregoriano havia sido apresentado como sequência cronológica, sem que a dimensão cultural e política da contagem do tempo tivesse sido explorada. O aluno sabia que 1 d.C. vinha depois de 1 a.C., mas não compreendia que essa contagem reflete uma escolha civilizacional específica, e não uma lei natural. Quanto ao patrimônio, a abordagem havia se concentrado nos exemplos canônicos do livro, sem que o repertório dos próprios alunos fosse mobilizado para discutir a distinção entre patrimônio material e imaterial e a noção de transmissão como condição de existência do patrimônio imaterial.

A devolutiva que produzi não disse ao professor que havia ensinado errado. Sugeri entradas ainda não tentadas: para o tempo gregoriano, mostrar como outras culturas contam o mesmo período de modo diferente (o calendário chinês, o islâmico, o judaico), desnaturalizando a ideia de contagem universal; para o patrimônio, partir de práticas e saberes da própria comunidade local (saberes culinários, festas, tradições orais) como exemplos do que se perde quando ninguém mais os transmite. Essa conversa, que durou cerca de vinte minutos na reunião de área, ilustra o que Schön (2000) chama de reflexão sobre a ação: o professor, com o coordenador como mediador, pensou retrospectivamente sobre o que havia feito e identificou o que poderia ter sido diferente. O efeito dessa devolutiva sobre o desempenho da turma no simulado seguinte é um dos dados em construção neste ano letivo, e ainda não pode ser comparado à série longitudinal apresentada no Quadro 2.

A devolutiva integrada: quando duas disciplinas compartilham o mesmo dado

Há uma particularidade da coordenação de área de Ciências Humanas que não aparece quando se coordena apenas uma disciplina: os programas de História e de Geografia frequentemente tratam do mesmo fenômeno histórico ou geográfico no mesmo bimestre, cada um pelo seu ângulo. Quando isso acontece e o coordenador ignora, o aluno pode receber duas versões do mesmo conceito com vocabulários diferentes ou, pior, com definições contraditórias.

Para mapear onde os dois programas convergem e onde cada disciplina segue seu percurso de forma autônoma, produzi um guia de integração curricular que cruza as divisões bimestrais de História e Geografia ano a ano, do 6º ao 9º ano. O Quadro 3 sintetiza, para o 7º e 8º anos, os pontos de convergência mais densos. O documento integral identifica três situações: convergência forte, quando os dois programas tratam

do mesmo tema ou processo no mesmo bimestre e um alinhamento mínimo de conceitos é recomendado antes de iniciar; convergência moderada, quando um programa oferece contexto útil para o outro e uma menção cruzada já resolve; e momentos em que as disciplinas simplesmente não convergem e qualquer tentativa de articulação forçada confunde mais do que ajuda.

Quadro 3: Convergências curriculares fortes entre História e Geografia no 7º e 8º anos

Ano / Bim.	História	Geografia	Tipo de articulação recomendada
7º / 2º bim.	Expansão comercial europeia, grandes navegações, primeiros contatos entre Europa e América.	Formação da população brasileira, fluxos migratórios, estrutura demográfica atual.	Convergência forte. Acordo prévio de vocabulário sobre colonização, escravidão e migração forçada.
8º / 3º bim.	Imperialismo do século XIX, partilha da África.	Configuração territorial, econômica e social da África contemporânea.	Convergência forte. Encontro de 30 minutos antes do bimestre para alinhar conceitos centrais.

Fonte: Elaboração do autor a partir do guia de integração curricular da coordenação (2026).

O 7º ano tem o bimestre de convergência mais densa de todo o ciclo fundamental. No segundo bimestre, o programa de História trata da expansão comercial europeia, das grandes navegações e dos primeiros contatos entre Europa e América, enquanto o programa de Geografia aborda a formação da população brasileira, os fluxos migratórios e a estrutura demográfica atual do país. Os dois programas estão descrevendo o mesmo processo histórico por ângulos diferentes. Sem alinhamento mínimo de conceitos, o aluno pode ouvir colonização em História com um sentido e migração forçada em Geografia com outro, sem perceber que se trata do mesmo fenômeno. A devolutiva integrada do 7º ano parte exatamente dessa sobreposição para propor que os professores alinhem pelo menos o vocabulário mínimo antes do bimestre. Não é aula conjunta. É acordo conceitual que evita que o aluno receba duas versões contraditórias do mesmo processo.

O 8º ano concentra a convergência mais evidente em termos de conteúdo. Quando História trabalha o imperialismo do século XIX e Geografia trabalha a configuração territorial, econômica e social da África contemporânea, os dois professores estão descrevendo o mesmo processo histórico por ângulos diferentes. Com um encontro de trinta minutos antes do bimestre, o problema de vocabulários divergentes desaparece.

Quando os resultados dos simulados de História e Geografia chegam próximos no calendário, produz um documento único que cruza os dois conjuntos de dados, identifica habilidades que apareceram como dificuldade simultaneamente e propõe encaminhamentos complementares. No primeiro bimestre de 2026, essa leitura cruzada mostrou que o 6º ano tinha dificuldade com representação e registro nas duas disciplinas

ao mesmo tempo. Nomear isso como problema compartilhado muda a conversa na HTPC: deixa de ser o professor de História com seu problema e o professor de Geografia com o dele. Passa a ser o grupo diante de uma lacuna que atravessa as duas disciplinas e exige resposta articulada.

O acompanhamento de aula como prática formativa

A devolutiva das avaliações depende de um conhecimento prévio que os números não oferecem: o que aconteceu na sala antes da prova. Por isso o acompanhamento de aulas é parte estrutural do trabalho de coordenação, não complemento ocasional.

Assisto a uma ou duas aulas de cada professor coordenado ao longo do bimestre, podendo ser mais quando a situação exige. As observações seguem critérios definidos: verifico se o conteúdo trabalhado está alinhado às habilidades da BNCC previstas para aquele ano, se a linguagem utilizada é adequada à faixa etária, se as metodologias empregadas promovem engajamento e aprendizagem, e se a aula está em conformidade com os acordos pedagógicos estabelecidos em colegiado. As anotações fundamentam o relatório de aula, entregue ao professor em devolutiva realizada com a presença de um membro da gestão escolar.

O propósito é formativo. As anotações de aula não existem para documentar falhas, mas para alimentar a conversa sobre o que pode melhorar. A observação oferece ao coordenador o contexto que os números das avaliações não conseguem dar: como o professor explica, que exemplos usa, como reage às dúvidas dos alunos, que recursos mobiliza e quais ficam sem uso. É o ponto de partida da formação interna que Domingues (2014) descreve.

Um primeiro exemplo. Numa observação de aula de Geografia, o professor trabalhava coordenadas geográficas com boa fundamentação teórica. O conteúdo estava correto e a explicação era clara. O que a observação revelou foi que os alunos ouviam com atenção mas sem engajamento visível. Na devolutiva, sugeri que na aula seguinte o professor partisse de algo que aqueles alunos já viviam: jogos digitais que usam geolocalização real em tempo real, a partir do GPS do celular, para posicionar o jogador em coordenadas geográficas concretas. O professor poderia mostrar como o sistema de coordenadas que estavam estudando é o mesmo que organiza a experiência digital cotidiana dos alunos. O professor aplicou a sugestão e relatou depois que o engajamento da turma na aula seguinte foi notavelmente maior, com perguntas que não haviam aparecido na primeira abordagem. O ponto formativo aqui não é o exemplo em si. É o movimento: a teoria estava bem; o que faltava era a ponte com a experiência do aluno.

Um segundo exemplo ilustra que o acompanhamento não prescreve método. Em outra observação, com professor diferente, o tema era elementos fundamentais dos mapas. A aula combinava explicação com imagens projetadas e resolução de exercícios na lousa. O controle de sala era sólido, a atenção dos alunos estava mantida, dois

períodos bem articulados entre si. A devolutiva não apontou fragilidade de método. Apontou uma oportunidade: contextualizar os elementos do mapa com referências do cotidiano dos alunos, como trajetos conhecidos da cidade. Os dois exemplos mostram que a devolutiva de acompanhamento é, em cada caso, uma conversa diferente, porque parte do que foi observado naquela sala específica.

Ao final de cada bimestre, produzo um relatório consolidado de todas as aulas observadas no período, encaminhado à supervisão de ensino. Esse relatório não é compilação de avaliações individuais. É leitura do conjunto: o que os professores da área estão fazendo bem, quais são as dificuldades recorrentes, quais estratégias parecem funcionar melhor com quais anos.

O ciclo completo: da avaliação ao planejamento coletivo

A devolutiva, o acompanhamento de aula e a devolutiva integrada fazem parte de um ciclo que começa na avaliação e termina no planejamento coletivo realizado na HTPC, reunião de trabalho pedagógico coletivo que ocorre semanalmente com todos os professores de História e Geografia das três escolas reunidos.

O ciclo funciona assim: o simulado é aplicado, os dados chegam ao coordenador, que os transforma em devolutiva individual para cada professor e, quando os calendários permitem, em devolutiva integrada entre as duas disciplinas. As devolutivas são apresentadas e discutidas na HTPC do bimestre seguinte, onde os dados passam a ser material de planejamento coletivo.

Uma pauta de HTPC do início do terceiro bimestre de um ano letivo recente ilustra como esse ciclo funciona na prática. O encontro começou pela apresentação dos resultados dos dois simulados do bimestre anterior. Os dados já haviam sido individualmente comunicados a cada professor, mas o encontro coletivo serviu para uma leitura diferente: identificar o que era problema de uma turma específica e o que era tendência da rede. O 7º ano havia apresentado dificuldade recorrente em habilidades que envolviam leitura de fontes visuais, tanto em História quanto em Geografia. A discussão começou com a apresentação dos percentuais por escola, e logo um dos professores observou que o problema também aparecia em sala de aula, não apenas nos simulados. Uma professora da escola B propôs que a dificuldade poderia estar ligada à falta de familiaridade dos alunos com leitura de imagens analíticas, não apenas ilustrativas. Outro professor sugeriu que o grupo discutisse o que entende por leitura de fonte iconográfica antes de discutir como ensiná-la, porque suspeitava que os professores estivessem operando com definições diferentes. A conversa durou cerca de quarenta minutos. O grupo chegou a um acordo: incluir pelo menos uma atividade de leitura de fonte iconográfica por bimestre em todas as turmas do 7º ano, independentemente da disciplina, com critérios mínimos compartilhados sobre o que essa leitura deveria abordar. Não foi determinação do coordenador. Foi decisão do grupo, fundamentada nos

dados da devolutiva, com mediação que se limitou a sustentar a conversa enquanto ela acontecia.

Esse tipo de decisão é exatamente o que Nóvoa (2019) descreve como formação centrada na escola: parte de um problema real identificado pelos dados, mobiliza o conhecimento profissional dos próprios professores e produz acordo coletivo que tem consequência prática nas semanas seguintes.

O ciclo descrito aqui não é invenção local. Timperley (2008), sintetizando a pesquisa internacional sobre desenvolvimento profissional docente com impacto demonstrável na aprendizagem, descreve a formação em serviço como ciclo contínuo: parte dos resultados de aprendizagem que a escola valoriza, identifica o que os professores precisam saber e saber fazer para que os alunos os alcancem, e retorna para verificar o que mudou. É a sequência que vai do simulado à devolutiva, da devolutiva à HTPC e da HTPC ao simulado seguinte. A autora aponta ainda que a liderança que organiza e sustenta o engajamento dos professores nesse ciclo é condição para que ele funcione, o que descreve, sem nomear, a função do coordenador de área.

Duas devolutivas para o mesmo dado

Há uma distinção que aprendi a fazer cedo na coordenação: o gestor e o professor precisam de devolutivas diferentes para o mesmo conjunto de dados.

O gestor precisa de uma leitura panorâmica: como a escola está em relação à rede, quais anos apresentam maior vulnerabilidade, quais disciplinas acumulam dificuldades recorrentes. Essa leitura serve para decisões de gestão e não precisa descer ao nível da questão e do descritor, porque esse nível de detalhe não pertence ao raio de ação do gestor.

O professor precisa do oposto: especificidade máxima. Não que o 6º ano tenha tido determinado percentual de acertos, mas que uma das questões sobre formas de registro do tempo, vinculada à habilidade EF06HI01, ficou em 40,10%, e que esse número sugere uma entrada específica ainda não tentada. A devolutiva para o professor é inútil se for panorâmica, e a devolutiva para o gestor é disfuncional se for excessivamente detalhada.

Na prática, após cada simulado produzo dois documentos a partir do mesmo conjunto de dados: um para os gestores das escolas, com visão de rede e por escola, e outro para cada professor, com análise por habilidade e sugestão de encaminhamento pedagógico. Produzir as duas versões não é duplicação de esforço. É reconhecimento de que a mesma informação serve propósitos diferentes dependendo de quem a recebe.

A tensão que o professor nomeia

O argumento do cronograma que os professores apresentam não é obstáculo a ser contornado. É o nome preciso de uma contradição que a organização da rede produz e que o coordenador precisa reconhecer antes de qualquer outra coisa.

Um professor de História ou Geografia com duas aulas semanais por turma, num sistema apostilado com cronograma bimestral fixo, trabalha com margem reduzida. Cada aula conta. Quando o sistema de avaliações coloca um simulado por bimestre para essas disciplinas, e esse simulado gera uma devolutiva que precisa de tempo para ser trabalhada em sala, o professor está diante de uma equação sem solução simples: usar a aula para retomada significa comprimir o conteúdo seguinte; avançar no conteúdo significa deixar a lacuna aberta.

É a tensão que Libâneo (2004) descreve, aqui na sua forma mais concreta. Reconhecê-la não é abrir mão de propor mudanças. É a condição para conversar sobre elas com honestidade.

O argumento que tenho apresentado aos professores parte dos próprios dados da rede, e a trajetória do 7º ano de História em 2025, descrita no Quadro 2, é o exemplo mais documentado: a melhora veio no simulado imediatamente posterior ao pedido de retomada direcionada e se sustentou nos seguintes. O argumento não convence por decreto. Constrói-se ao longo do tempo, na medida em que o coordenador acompanha as aulas com regularidade, conhece o que foi ensinado antes de cada avaliação e produz devolutivas que chegam ao professor como apoio concreto, não como mais uma demanda num dia já cheio.

Há também um argumento pedagógico que os dados sozinhos não conseguem fazer: o aluno que chega ao 7º ano sem compreender o conceito de fonte histórica vai ter dificuldade com qualquer conteúdo subsequente que esse conceito sustente. Avançar sem consolidar não acelera o aprendizado. Desloca o problema para adiante, onde ele reaparecerá maior.

O que a devolutiva não resolve: limites da experiência

Um relato de experiência que descreve apenas o que funcionou não é reflexivo. É narrativa de sucesso. A honestidade acadêmica exige nomear também o que não funciona, o que ainda não foi resolvido e o que a experiência revelou como problema estrutural sem solução simples.

O primeiro limite é o mais frequente. Há devolutivas que foram bem recebidas na conversa com o professor, mas não geraram mudança observável na prática. O professor concordou com a análise, reconheceu a lacuna, saiu do encontro com proposta concreta de retomada, e o simulado seguinte mostrou que a habilidade continuou no mesmo patamar. Isso acontece. Pode ter várias causas: o tempo disponível para a retomada era

insuficiente, a turma não correspondeu à estratégia esperada, ou o professor encontrou dificuldade em implementar algo que era claro na conversa mas complexo na execução. O dado que não melhora não é prova de que a devolutiva falhou. É ponto de partida para uma conversa mais funda sobre o que impede a mudança.

O segundo limite diz respeito ao destino da devolutiva pedagógica: ela é feita com o professor, mas precisa chegar ao aluno. Há professores que recebem os dados, fazem a análise, concordam com os encaminhamentos e não realizam a devolutiva com a turma. O conteúdo avança. O erro ficou registrado na planilha, mas o aluno nunca soube por que errou nem como poderia ter acertado. Isso não é falha de caráter. É o mesmo impasse do cronograma operando em outro ponto do ciclo: o professor que não tem tempo para retomar com os alunos está tomando uma decisão racional diante de uma equação que não fecha. O coordenador que percebe isso precisa nomear o problema sem transformá-lo em acusação. No contexto desta experiência, essa questão foi levada à HTPC como ponto de discussão, mas ainda não produziu solução consolidada. O que ficou claro é que a devolutiva com os alunos não acontece por falta de tempo, não por falta de vontade, e que o coordenador não tem como resolver esse impasse sozinho. Depende de uma organização de rede que reconheça o valor da retomada e crie as condições estruturais para que ela aconteça.

O terceiro limite é estrutural e merece tratamento mais detido, porque é o que mais incide sobre o trabalho da coordenação. A devolutiva pressupõe que o professor tenha condições de mudar algo na próxima aula. Mas há professores cujas condições de trabalho tornam qualquer mudança de prática muito difícil de implementar, mesmo quando há vontade. Carga horária semanal que ultrapassa quarenta aulas, em escolas diferentes, com tempos de deslocamento que comem o intervalo das refeições, deixa pouco espaço para preparação de aulas que se afastem do roteiro mais previsível da apostila. O professor que trabalha em três redes não tem como construir, para cada turma, a retomada direcionada que a devolutiva sugere. Faz o que dá. Faz, frequentemente, bem mais do que deveria estar fazendo, considerando as condições. A coordenação pode apoiar, propor, acompanhar. Não pode suprir o que a organização do trabalho docente não oferece. Reconhecer esse limite não é desistir. É ser preciso sobre onde a devolutiva age e onde encontra uma parede que está além do alcance da conversa entre coordenador e professor.

Bondía (2002) nomeia o efeito que opera aqui. Entre as razões pelas quais, para o autor, a experiência se tornou rara, duas alcançam essa jornada: a falta de tempo e o excesso de trabalho. Bondía descreve um sujeito que não para porque está sempre querendo o que não é; o professor não para porque a jornada não deixa. As causas não são as mesmas. O efeito que o autor formula é o mesmo: quem não pode parar não deixa que nada lhe aconteça. A devolutiva pede ao professor a reflexão sobre a ação de que fala Schön (2000), e refletir exige a interrupção que a jornada não concede.

Nóvoa (2019), ao argumentar pela formação centrada na escola, oferece uma direção para pensar o problema, mas não o resolve. Formação centrada na escola exige condições de tempo coletivo que, na maior parte das redes municipais brasileiras, simplesmente não existem na quantidade necessária. A HTPC semanal é um avanço importante, mas duas horas por semana são pouco diante do que se quer fazer nesse espaço. Esse é um problema de política pública, não de prática de coordenação. Mas é também um problema que a prática de coordenação encontra todos os dias e ao qual precisa responder, mesmo sabendo que a resposta integral não cabe no seu raio de ação.

Considerações finais

A devolutiva pedagógica é o momento em que a avaliação cumpre ou deixa de cumprir sua função formativa. Quando se resume à planilha de percentuais entregue na reunião de área, informa sem formar. Quando é produzida pelo coordenador como instrumento de trabalho, com hipótese de causa, procedimento de retomada e abertura para a discordância do professor, ela transforma dado em conversa e conversa em prática.

O ciclo descrito ao longo deste relato (acompanhamento de aula, devolutiva individual, devolutiva integrada entre disciplinas, planejamento coletivo na HTPC, revisão prévia das provas bimestrais e produção de duas versões de devolutiva para públicos diferentes) opera dentro de condições estruturais que o coordenador não controla sozinho. Os limites descritos na seção anterior não invalidam o ciclo. Revelam que ele se sustenta apesar dessas condições, e que a sua sustentação depende menos do entusiasmo individual do coordenador e mais da articulação sistemática entre os elementos do ciclo. Quando um deles enfraquece, o conjunto inteiro perde força.

Há perguntas que este relato deixa em aberto e que valem ser nomeadas. A primeira: como avaliar de forma mais sistemática o impacto efetivo das devolutivas sobre a aprendizagem dos alunos, e não apenas sobre o desempenho da turma nos simulados seguintes, critério que Timperley (2008) estabelece como decisivo e que esta experiência ainda não atende? A segunda: como pensar a devolutiva quando o coordenador precisa supervisionar uma área inteira com poucos encontros mensais com cada professor, e não dispõe da frequência semanal que a HTPC oferece nesta experiência? A terceira: o que muda na devolutiva quando a coordenação não elabora os simulados e recebe apenas resultados produzidos por sistemas externos, sobre os quais não tem controle de elaboração? Essas perguntas excedem o escopo deste texto, mas indicam caminhos de pesquisa que outras coordenações, em redes diferentes, poderiam investigar.

O que este relato pode oferecer a outras redes não é o ciclo. Holliday (2006) sustenta que o conhecimento produzido pela sistematização de uma experiência se socializa ao ser confrontado com outras experiências, num movimento em espiral em que o aprendido serve de base para novos conhecimentos, e não por replicação do que foi

feito. A distinção importa. Algumas das condições que sustentam este ciclo (HTPC semanal, elaboração própria dos simulados pela coordenação de área, supervisão concentrada em uma única área disciplinar) não são generalizáveis, mas também não são privilégios excepcionais desta rede: são arranjos institucionais possíveis a outras redes que tomem decisões análogas. O que se transfere, porém, não é o arranjo. É o critério. Diante de qualquer conjunto de instrumentos de avaliação, a pergunta que este relato propõe é a mesma: o que cada instrumento é capaz de revelar, que tipo de devolutiva ele exige, e qual dessas devolutivas não está sendo feita.

Há ainda uma contribuição que a experiência oferece justamente por onde ela falha. A HTPC semanal é rara. O professor com mais de quarenta aulas em três redes não é. Os limites descritos na seção anterior são mais generalizáveis do que os arranjos que permitiram o ciclo funcionar, e é por isso que interessam: o que a devolutiva não resolve aqui dificilmente se resolverá em qualquer rede que compartilhe as mesmas condições de trabalho docente. Nomear onde a devolutiva para é a informação mais transferível deste texto.

Dezessete professores coordenados, três escolas, instrumentos de avaliação distintos, devolutivas diferenciadas para professores e gestores, acompanhamento de aulas, devolutiva integrada entre disciplinas, guia de integração curricular e relatórios bimestrais. O trabalho não é pequeno, as condições não são ideais e os resultados não são uniformes. Mas é possível, e o que é possível merece ser nomeado: correção de rota não é sinal de que o caminho estava errado. É parte do trabalho de quem leva a sério o destino que o cronograma promete alcançar.

Referências

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/>. Acesso em: 17 jul. 2026.
- DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. Tradução de Maria Viviana V. Resende. 2. ed. rev. Brasília: MMA, 2006. 128 p. (Série Monitoramento e Avaliação, 2). Disponível em: <https://www.edpopsus.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/oscar-jara-para-sistematizar-experic3aancias1.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2026.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo 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. DOI:

10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 17 jul. 2026.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019. DOI:

10.1590/2175-623684910. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 12 maio 2026.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. (Estudos & Pesquisas Educacionais, n. 2). Disponível em:

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/o-coordenador-pedagogico-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes,db5d8b20-8e69-41e9-8466-7dce090fcb9a>. Acesso em: 12 maio 2026.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TIMPERLEY, Helen. **Teacher professional learning and development**. Geneva:

International Bureau of Education; Brussels: International Academy of Education, 2008.

(Educational Practices Series, 18). Disponível em:

http://www.iaoed.org/downloads/EdPractices_18.pdf. Acesso em: 17 jul. 2026.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**.

Campinas: Papirus, 2004.

Recebido: 14.05.2026

Aprovado: 28.07.2026

Publicado: 08.09.2026