

# Líderes instrucionais e sua capacidade de fornecer *feedback* construtivo aos professores

*Building instructional leaders' capacity to deliver constructive feedback to teachers*

MARTHA N. OVANDO\*



**RESUMO** – O objetivo da presente pesquisa-ação foi valorizar a capacidade de liderança instrucional de candidatos a líderes escolares, através de uma experiência prática de aprendizado. Os participantes observaram aulas, coletaram dados baseados na sala de aula, prepararam e deram *feedback* construtivo por escrito aos professores. Achados sugerem que candidatos a líderes escolares precisam desenvolver uma base de conhecimentos relacionada à instrução de qualidade. Os professores reagem positivamente e apreciam o *feedback* oferecido. O *feedback* construtivo tem o potencial de guiar o desenvolvimento profissional dos professores. Os candidatos a líderes instrucionais devem agir profissionalmente ao darem *feedback* e as escolas devem estabelecer um sistema para dar *feedback* construtivo, eficazmente, aos professores, de modo que possa ser alcançada excelência no ensino e no aprendizado.

**Descritores** – *Feedback* construtivo, Liderança instrucional, formação de capacidade, desenvolvimento de professores, aspirantes a líderes instrucionais, *feedback* para o ensino.

**ABSTRACT** – The aim of this action research study was to enhance the instructional leadership capacity of aspiring school leaders, through a practical learning experience. The participants observed classes, collected classroom-based data, prepared and delivered written constructive feedback to teachers. Findings suggest that aspiring school leaders need to develop a knowledge foundation related to quality instruction, teachers respond in a positive way and appreciate the feedback offered, constructive feedback has potential to guide teachers professional development, aspiring instructional leaders must be professional as they deliver feedback, and schools need to set up system for the effective delivery of constructive feedback to teachers so that teaching and learning excellence can be achieved.

**Key words** – Constructive feedback; instructional leadership; capacity building; teacher development; aspiring instructional leaders; feedback for teaching.

## INTRODUÇÃO

O aumento da demanda de equidade e excelência nas escolas exige níveis mais elevados de responsabilidade de todo o pessoal que trabalha na escola, inclusive os diretores que desempenham funções de supervisão. A pesquisa sugere que os diretores estão em posição-chave para influenciar o processo de ensino e aprendizado e que o *feedback* é um componente importante de tal influência. (SERGIOVANNI e STARRAT, 2002; GARZA, 2001; SCHUTZ e WEINSTEIN, 1990; Texas Education Agency [TEA], 1997). Outros afirmam que os distritos escolares estão em busca de sistemas de avaliação dos professores, sistemas que sejam abrangentes, enfocados no aluno,

ofereçam *feedback* e estejam ligados ao desenvolvimento profissional de professores (OVANDO, 2001). Mais recentemente, foi relatado que diretores eficazes são competentes no fornecimento de *feedback* a professores, com a finalidade de melhorar o ensino na sala de aula (U.S. Department of Education Office of Innovation and Improvement, 2004). Todavia, poucos enfocaram o aspecto de como candidatos a administradores de escolas podem desenvolver as habilidades específicas de liderança instrucional necessárias para dar tal *feedback*. Como afirmam outros, aqueles que desempenham funções de liderança instrucional e supervisão, como diretores de escola, mentores e outros, “devem receber um desenvolvimento profissional adequado na arte

\* PhD In Education. The University of Texas at Austin, Trinidad San Miguel, Education Service Center, Region XIII, Austin, TX, USA. E-mail: movando@mail.utexas.edu

Artigo recebido em: junho/2009. Aprovado em: agosto/2009.

de observar e proporcionar *feedback* exato e preciso” (GARZA, 2001, p. 335). Portanto, há necessidade de dar atenção à preparação necessária para dar *feedback* construtivo por escrito. Como observa Garza (2001, p. 332), “estudos relacionados aos aspectos técnicos do fornecimento de *feedback* requerem uma investigação mais aprofundada”.

O presente trabalho relata os resultados de uma pesquisa-ação realizado como uma experiência prática de aprendizado para os membros de uma aula de pós-graduação, num programa de treinamento de diretores de escola, em uma universidade de primeira linha. O estudo enfocou os desfechos de uma exigência de aula que visava proporcionar a candidatos a líderes instrucionais uma oportunidade de melhorar a sua capacidade de liderança instrucional, através da observação de aulas, coleta de informações baseadas na sala de aula, preparação e fornecimento de *feedback* por escrito aos professores. A intenção era de envolver os participantes “em tarefas e problemas reais que são enfrentados por líderes de distrito e de escola” (U.S. Department of Education Office of Innovation and Improvement, 2004, p. 47). As seções abaixo apresentam um relato resumido sobre a perspectiva teórica, considerações metodológicas, resultados e discussão.

## PERSPECTIVA TEÓRICA

Este estudo foi delineado com base em duas áreas teóricas. A primeira reconhece que um *feedback* construtivo para professores deve ser de natureza formadora. Como afirma Pajak (2000, p. 18), “o *feedback* fornecido a professores, relativo ao seu desempenho, deve ser estritamente para melhorar o ensino, não para fins de avaliação”. A segunda diz respeito à capacidade do líder instrucional de oferecer *feedback*. Relatos recentes sugerem que diretores escolares eficazes “analisam o ensino e o aprendizado dos estudantes através de observações regulares, na sala de aula, e fornecem *feedback* detalhado a professores, para apoiar a melhoria do ensino” (US Department of Education Office of Innovation and Improvement 2004. p. 11).

## FEEDBACK CONSTRUTIVO

Os atuais sistemas abrangentes de avaliação dos professores têm dois objetivos importantes, a responsabilidade e o desenvolvimento profissional de professores (STRONGE, 2006). Além disso, algumas diretrizes para avaliação de professores, relativas ao seu desenvolvimento profissional, tendem a ser baseadas em fontes múltiplas de dados, inclusive a sala de aula, o que o estudante consegue realizar, e *feedback* ao

professor (OVANDO, 2001). Outros enfatizam que “dar aos professores a oportunidade e os recursos de que necessitam para refletir sobre a sua prática e compartilhar a sua prática com outros” deve ser uma prioridade para líderes instrucionais (SERGIOVANNI e STSARRAT, 2002, p. 206). Além disso, o desenvolvimento profissional, destinado a promover o aprendizado de professores, poderá ser baseado em *feedback* construtivo que é pessoalmente significativo e relevante ao ensino na sala de aula.

Também foi relatado que o *feedback* escrito de diretores, mentores, tutores (técnicos) e outros tem o potencial de influenciar o comportamento dos professores no ensino (FREIBERG e WAXMAN, 1988). Apoiando o potencial do *feedback* supervisorio para fins de desenvolvimento profissional, Kochan e Trimble (2000, p. 20) concordam que “entender novos conceitos e adaptar comportamentos para operar efetivamente em novos ambientes de trabalho requerem prática, *feedback* e reflexão”. Contudo, não fica claro como aspirantes a líderes escolares podem preparar-se para de fato fornecer *feedback* construtivo aos professores.

Vários pesquisadores apóiam a necessidade de *feedback* para professores, de modo que eles, por sua vez, possam melhorar a qualidade do seu ensino (GARZA, 2001; SERGIOVANNI e STARRAT, 2002). Por outro lado, há os que afirmam que o *feedback* também é essencial para o aprendizado efetivo dos alunos (SCHULTZ e WEINSTEIN, 1990). Por exemplo, Hoy e Hoy (2003, p. 268) afirmam que “Com estudantes mais velhos (fim do fundamental e durante todo o secundário), comentários escritos são mais úteis quando são personalizados e quando fornecem uma crítica construtiva”. Ainda outros observam que *feedback* construtivo é chave, tanto para o ensino como para o aprendizado bem sucedidos (OVANDO 1994, 2003). Assim, para o objetivo em pauta, o *feedback* refere-se a informações relevantes dadas aos envolvidos no processo de ensino-aprendizado, quanto ao seu desempenho, de modo que possam introduzir modificações, corrigir erros, ou realizar um desenvolvimento profissional que leve a melhor ensino e aprendizado. Todavia, o enfoque deste estudo foi apenas sobre como candidatos a líderes instrucionais se preparam para dar *feedback* construtivo por escrito aos professores.

Também foi afirmado que dados descritivos relevantes para um *feedback* construtivo dado por líderes instrucionais devem ser sistematicamente coletados, analisados e fornecidos a professores e alunos, e que devem ser ligados ao planejamento de desenvolvimento, estabelecimento de metas e apoio organizacional (Texas Principal Leadership Initiative, 1999). Segundo outros, um processo de *feedback* sistemático visa melhorar tanto o aprendizado dos alunos, como a maneira pela qual os professores dão aula, de modo que possam ser alcançados

os desfechos de aprendizado (OVANDO 2003). Assim, o *feedback* construtivo deve estar também alinhado com metas e objetivos e estratégias instrucionais e deve ser apropriado às características variadas dos aprendizes (TEA, 1997). Semelhantemente, o *feedback* precisa ser apropriado à fase de desenvolvimento do professor, porque “os professores funcionam em diferentes etapas de desenvolvimento cognitivo, conceitual, moral e do ego, e em diferentes etapas da consciência e da preocupação” (GLICKMAN et al., 2005, p. 71). Além do mais, aqueles que estão em cargos de liderança instrucional e posições de supervisão, interessados em proporcionar *feedback* construtivo, precisam ter instalados passos processuais específicos, de modo que o *feedback* possa afetar o ensino na sala de aula e variar o aprendizado estudantil. Por exemplo, Ovando (2003, p. 10-11) sugere os seguintes passos de *feedback*:

1. Estabelecer, conjuntamente, um ambiente de respeito e confiança.
2. Conhecer o professor como pessoa e como profissional.
3. Esclarecer, colaborativamente, expectativas de desempenho.
4. Coletar dados pertinentes sobre desempenho na sala de aula.
5. Analisar e refletir sobre os dados coletados.
6. Dar *feedback*, reconhecendo pontos fortes, identificando áreas de desenvolvimento, louvando os esforços profissionais adicionais, fazendo perguntas para reflexão futura e fornecendo sugestões.
7. Fazer o seguimento (fornecendo apoio continuado e recursos) e incentivando os professores a fazer ainda melhor.

É, ainda, essencial esclarecer que o *feedback* pode vir de uma variedade de fontes e em diferentes formas. Múltiplas fontes de dados têm o potencial de gerar informações para fins de *feedback* (GARZA, 2001; STRONGE, 1997). Contudo, diferentes fontes de *feedback* podem ter focos específicos e podem exigir diretrizes claras a fim de serem eficazmente usados. Conforme relata Garza (2001), os focos mais comuns de *feedback* incluem o ambiente na sala de aula, reforço positivo, regras, procedimentos e rotinas, administração da sala de aula e estratégias instrucionais. Entre outros, pensa-se que supervisor, pares, mentores, pais e aprendizes também sejam fontes potenciais de *feedback*. Semelhantemente, os líderes escolares, inclusive supervisores instrucionais, poderão também beneficiar-se de *feedback* construtivo. O formato de “*feedback* de 360 graus”, por exemplo, tem sido considerado eficaz para auxiliar superintendentes escolares a terem como alvo áreas de desenvolvimento profissional (SANTEUSANIO, 1998). Conquanto todas as três fontes podem ter um potencial para gerar

informações relevantes para *feedback* construtivo. O enfoque deste estudo era apenas um *feedback* escrito para professores, gerado por candidatos a líderes instrucionais, que desempenharão um papel chave para melhorar a instrução na sala de aula.

## LIDERANÇA INSTRUCIONAL

Líderes “instrucionais competentes, que auxiliam os professores na sua busca de práticas de ensino eficazes analisam a aula e o aprendizado dos estudantes através de observações regulares na sala de aula e fornecem *feedback* detalhado ao professores, apoiando a melhora do ensino” (US Department of Education Office of Innovation and Improvement, 2004, p. 11). Semelhantemente, a pesquisa prévia sugere que “seja treinado ou não nas várias áreas de responsabilidade instrucional, o diretor deve examinar o desempenho dos seus funcionários a fim de fornecer *feedback* construtivo e tomar decisões que afetem cada um dos professores e a própria escola” (SHINKFIELD, 1994, p. 252). Além disso, as exigências profissionais para o treinamento de líderes escolares reforçam a noção de que a liderança escolar deve abranger normas que enfoquem os estudantes (State Board for Educator Certification, 1999).

Mais recentemente, afirmou-se que os administradores podem ajudar o professor através do fornecimento de *feedback* ao supervisor. Conforme observa Stronge (2006, p. 18), “o *feedback* de administradores e supervisores pode ser usado para satisfazer tanto a responsabilidade, quanto finalidades do crescimento profissional de um sistema de avaliação”. Outros relatam que “a qualidade instrucional também pode ser fortalecida quando os diretores de escola criam estruturas internas e condições que promovem o aprendizado dos professores” (YOUNGS e KING, 2002, p. 644), e que tal aprendizado pode ocorrer através de “palestras, oficinas, desenvolvimento profissional, e *feedback* a respeito do progresso e da realização” (HOY et al., 2002, p. 91). Também é observado que os líderes instrucionais podem fortalecer a colaboração com os professores “por meio do incentivo aos professores para refletirem continuamente e conscientemente sobre, e indagar a respeito de suas práticas” (NOLAN e HOOVER, 2004, p. 80). Isso pode ser alcançado através de várias abordagens “que são fundamentais para prover *feedback*” (SULLIVAN e GLANZ, 2005, p. 59). Além disso, é afirmado que quando a supervisão é definida como liderança instrucional “líderes instrucionais efetivos assumem a responsabilidade pessoal para se certificarem de que pesquisas confiáveis e práticas comprovadas sejam discutidas frequentemente e demonstradas de maneira hábil nas suas escolas” (MCEWAN, 2003, p. 36). Ainda que líderes instrucionais que desejem

construir relacionamentos positivos com professores e alunos, “visitem as salas de aula pelo menos uma vez por semana” (LEE, 2003, p.88). Portanto, é imperativo que enfoquemos em como líderes instrucionais aspirantes possam construir sua capacidade de darem *feedback* construtivo que realmente tenha o potencial de valorizar não apenas o ensino mas, mais importante, o sucesso dos estudantes.

### CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A pesquisa sugere que as pessoas que desempenham funções de supervisão instrucional precisam aumentar a sua capacidade e habilidade de fornecer *feedback* exato, bem como de refletir sobre este e praticar as suas habilidades de dar *feedback* (GARZA, 2001). Semelhantemente, Sullivan e Glanz, (2000) concordam que a liderança instrucional para fornecer *feedback* requer praticar as habilidades e reflexão para valorizar nossa capacidade de realmente dar *feedback*. Especificamente, os pesquisadores sugerem que aqueles que desempenham funções de liderança instrucional “devem receber desenvolvimento profissional adequado na sua arte de observar e fornecer *feedback* exato e preciso” (GARZA, 2001, p.335). Assim, a finalidade deste estudo foi de determinar como os candidatos a diretores de escola se preparam para dar *feedback* construtivo por escrito aos professores.

Este estudo seguiu diretrizes de pesquisa-ação qualitativa, a fim de “capturar um comportamento que ocorre em ambientes naturalísticos” (GLANZ, 1998, p. 88). Além disso, os pesquisadores abraçaram a crença de que “eventos não podem ser entendidos, a não ser que se entenda como são percebidos e interpretados pelas pessoas que neles participam” (GLANZ, 1998, p. 88). Estudos qualitativos “são adequados para examinar questões que podem melhor ser respondidas descrevendo como os participantes em um estudo percebem e interpretam vários aspectos do seu ambiente” (CROWL et al., 1997, p.499). Assim, conveniência e amostragem homogênea foram usados para incluir participantes que “tinham experiência e perspectiva muito semelhantes”, e eram consideradas “pessoas que pensavam a respeito das coisas e que têm informações, perspectiva e experiência relacionados ao tópico da pesquisa” (GAY e AIRASIAN, 2000, p.139).

Um total de 27 candidatos a diretor de escola, matriculados num programa de pós-graduação de preparação de líderes, participaram no estudo. Todos eles tinham completado aproximadamente 24 créditos de trabalho de pós-graduação em administração educacional. Esses incluíam fundamentos da administração educacional, comunidades de aprendizado, liderança

instrucional e desenvolvimento da supervisão, legislação escolar e avaliação de desempenho dos professores. Todos os níveis escolares (fundamental, médio e secundário), bem como o escritório central estavam representados. Os participantes tinham licenciatura e estavam trabalhando em diferentes cargos de ensino e administrativos. Aqueles que trabalhavam em nível local, na escola (campus), eram professores, especialistas em instrução e diretores assistentes; enquanto que aqueles que trabalhavam na sede incluíam assistentes dos superintendentes de área em um grande distrito escolar urbano que ficava na região central do Texas. A experiência dos participantes variava de 2 a 20 anos de ensino.

As fontes de dados para este estudo incluíram uma revisão da literatura pertinente nas áreas de pesquisa-ação (CALHOUN, 1994, GLANZ, 1998, SAGOR, 2000), a importância de dar aos professores um *feedback* relacionado ao seu ensino e ao aprendizado dos estudantes, de acordo com o seu nível de desenvolvimento (BEACH e REINHARTZ, 2000; GLICKMAN et al., 2005; SERGGIOVANNI, 2001; STRONGE, 1997), tendências de avaliação dos professores (STRONGE, 1997; RIBAS, 2001; OVANDO, 1001) e liderança instrucional (HOY et al., 2002, LEE, 2003, MCEWAN, 2003, US Department of Education Office of Innovation and Improvement, 23004). O protocolo principal de coleta de dados consistia das respostas escritas dos participantes a um questionário contendo perguntas abertas. Essas perguntas permitiam aos pesquisadores evitar a predeterminação das perspectivas dos participantes associadas ao fenômeno do estudo (PATTON, 1990). O enfoque principal era sobre como se preparavam, resposta dos professores e lições aprendidas durante o processo.

A análise de dados envolvia o exame das respostas escritas dos participantes, usando uma forma de teoria fundamentada, a fim de identificar, analisar, comparar e sintetizar os temas emergentes. Assim, as respostas escritas foram codificadas para organizar e classificar os dados (BOGDAN e BIKLEN, 1992). Uma vez completado um primeiro exame das respostas, foram indutivamente geradas categorias iniciais de temas emergentes. Completando uma segunda rodada de leitura permitiu aos pesquisadores combinar tópicos relacionados, agregar dados e discernir padrões (WOLCOTT, 2001). Esse processo permitiu confirmar e verificar os temas emergentes.

### Procedimentos

Os procedimentos deste estudo exigiam que os participantes coletassem os dados de desempenho instrucional dos professores através de observações *walk-through* na sala de aula, preparassem mensagens de *feedback*, dessem *feedback* por escrito, e refletissem



sobre lições aprendidas. Observações *walk-through* (caminhar através) são visitas breves à sala de aula, que não precisam ser anunciadas. Conforme pesquisas previamente realizadas (OVANDO, 2001), as observações *walk-through* foram reconhecidas, por professores, como uma estratégia eficaz para coletar informações sobre episódios de ensino reais, desempenho instrucional dos professores, aprendizado dos estudantes e as necessidades dos professores. Além disso, os professores apreciam o *feedback* que recebem depois de uma observação *walk-through* ou observação formal como um meio eficaz para melhorar o seu próprio desenvolvimento (OVANDO, 2001). Outros também apóiam o valor do *feedback* escrito como um mecanismo para influenciar os comportamentos instrucionais dos professores (FREIBERG e WAXMAN, 1988).

Os participantes realizaram observações *walk-through* das salas de aula de pelo menos dois professores, analisaram os dados coletados da sala de aula, escreveram uma mensagem de *feedback* construtivo e submeteram uma minuta aos instrutores, via correio eletrônico. A minuta foi revisada pelos instrutores que, por sua vez, comentaram a mensagem de *feedback* e fizeram sugestões para o fornecimento, propriamente dito, do *feedback* escrito aos professores. A intenção era de ajudar os participantes a usarem a terminologia apropriada e linguagem profissional ao construir suas habilidades de liderança instrucional para escreverem mensagens de *feedback* eficazes. O uso de mídia eletrônica permitiu aos instrutores fornecer sugestões oportunas. Uma vez feitas as correções sugeridas, os participantes deram a mensagem de *feedback* escrita aos professores. Essas mensagens continham pelo menos três áreas principais: áreas com os pontos fortes ou questões a serem pensadas e sugestões para o desenvolvimento. No final dessa experiência de aprendizado prática, baseada no campo, os participantes responderam às perguntas abertas, seguido de uma discussão colaborativa sobre a experiência total baseada no campo.

## RESULTADOS

Os achados deste estudo foram organizados conforme os tópicos que emergiram dos dados. Esses incluíam a preparação para fornecer *feedback* por escrito, resposta dos professores, potencial percebido do *feedback*, lições aprendidas e recomendações. Além disso, tópicos relacionados sob cada um desses temas foram observados com base nas respostas dos participantes. A intenção geral era de estabelecer como candidatos a diretores de escola podem construir sua capacidade de liderança instrucional para fornecer *feedback* escrito construtivo.

## Preparação para dar *feedback* por escrito

Segundo os que responderam, a preparação para fornecer efetivamente um *feedback* escrito requer uma base sólida de conhecimento desenvolvida através de trabalho de pós-graduação, além de experiência profissional. Além disso, esse fundamento deve incluir conhecimento de instruções sobre qualidade, formatos de observação, escrita de roteiros (*scripting*) e terminologia profissional apropriada. A necessidade de fazer um cronograma para completar as observações de *walk-through* e comunicar-se com os professores é percebida como muito importante na preparação para oferecer *feedback* escrito aos professores. Também apareceu a necessidade de ter tempo para refletir e escrever a mensagem de *feedback*. Conforme afirmaram os participantes:

- Primeiro, usei o conhecimento que obtive para usar a preparação de um roteiro detalhado durante a observação propriamente dita. Depois, a fim de escrever o memorando, usei os pontos detalhados delineados nos domínios do documento de PDAS (Professional Development and Appraisal System – Sistema Profissional de Desenvolvimento e Avaliação). Pude então escrever o memorando para cada professor.
- A consideração cuidadosa dos conhecimentos de fundo daquilo que se deveria procurar e de formatos de observação. E tempo para escrever sobre os *walk throughs* usando tato quando necessário.
- A primeira coisa necessária, para gerar e fornecer *feedback* é saber como é um ensino eficaz. Então, quando se fazia observações, era necessário ter um roteiro e fazer anotações. Depois, precisei de tempo para refletir sobre o que eu vi, a fim de escrever anotações para o professor comentando sobre as forças e fraquezas de cada lição.
- Era necessário conhecer o vocabulário e jargão (verbosidade) corretos a serem usados para compor um *feedback* construtivo. Também era importante concentrar-se nas forças de desempenho que eram notadas através de observações e dados de desempenho.

## A resposta dos professores ao *feedback*

De acordo com os participantes, todos os professores reagiram de maneira positiva. Os professores ficaram satisfeitos com o nível de especificidade do *feedback*. Também expressaram sua satisfação com a oportunidade de dialogar com base no *feedback* escrito. Além disso, os professores reconheceram o valor do equilíbrio ao destacar práticas positivas do seu ensino, bem como das práticas não eficazes das quais não tinham se dado conta. Segundo os participantes, os professores também valorizaram a

oportunidade de uma conversa profissional enfocada, e relataram que foi alcançado um senso de validação. Os comentários a seguir refletem as respostas dos professores relatadas pelos participantes.

- Os professores reagiram positivamente aos exemplos específicos nas minhas anotações e ao tempo que levei para discutir mais sobre as sugestões. Todavia, um professor, na minha opinião, ficou mais nervoso quando estava perto de mim, depois disso.
- Ficaram satisfeitos em receberem o *feedback*. Eu, provavelmente, forneci a eles mais *feedback* escrito do que eles têm recebido nos últimos anos.
- Os professores reagiram muito positivamente ao meu *feedback*. De fato, um dos professores que eu observei pediu-me que colocasse o *feedback* no papel timbrado da escola, para que pudesse usá-lo como prova de desempenho no ensino para entrevistas futuras.

### Potencial percebido do *feedback*

Segundo as percepções dos participantes, o *feedback* escrito tem um potencial para orientar o desenvolvimento profissional dos professores visando melhorar o ensino e o aprendizado. Além disso, pode servir como peça de comunicação durante uma reunião e como referência para seus planos de ação, de modo que o *follow-on* (seguimento) (apoio continuado e recursos) é oferecido à medida que os professores incorporam mudanças instrucionais. Os seguintes comentários apóiam o potencial do *feedback*:

- O *feedback* construtivo deve ser uma ferramenta que o professor pode usar de modo que ele/ela possa crescer profissionalmente.
- Uma vez que os professores tenham recebido *feedback*, devem responder, com base no seu plano de ação para melhorar a instrução a fim ajudar as crianças. Também talvez queiram dialogar a respeito de pontos no memorando. O *feedback* construtivo deve ser feito tendo em mente o desenvolvimento profissional do professor. Deve ser formado com cuidado, e bem pensado, e deve incluir um compromisso da pessoa que faz as observações, e acompanhamento posterior em benefício dos professores e das crianças.
- Uma vez que os professores recebem *feedback*, deve haver uma oportunidade para o professor e administrador discutirem as lições e os *feedbacks*.
- Sempre deve haver uma breve reunião para discutir o *feedback*, e abordar quaisquer preocupações em pessoa. Deve haver um convite, uma oportunidade, para o professor dialogar com o líder instrucional a respeito daquilo que foi escrito. Também deve haver observações de seguimento na sala de

aula, a fim de observar se o professor colocou o *feedback* em prática durante o ensino na sala de aula. Uma vez que o professor tenha recebido *feedback*, deve haver uma conversa sobre o que foi dito e sugerido. Deve haver um “seguimento ou continuação” (*follow up or on*) e apoio continuado para os professores. Você também deve ficar à disposição como recurso para o professor. Os professores devem poder pedir esclarecimento. Se o observador fez mudanças ou sugestões, então devem ser observadas evidências de mudança.

### Lições aprendidas por candidatos a líderes instrucionais

Conforme os dados, a coleta de dados de sala de aula, através de observações *walk through*, escrever uma mensagem de *feedback* e dá-la aos professores tornou-se uma experiência de aprendizado prático de campo para os participantes do estudo. As lições mais destacadas relatadas incluíam a consciência da necessidade de serem profissionais ao dar um *feedback* escrito. Os participantes também relataram terem aprendido que o *follow-on* (fornecendo apoio contínuo e recursos) quando são feitas sugestões, é da máxima importância, bem como focar os pontos fortes dos professores. Além disso, os participantes também aprenderam que é crítico manter um equilíbrio ao identificar as áreas fortes de ensino dos professores, e áreas de crescimento profissional. Além disso, relataram ter aprendido que é imperativo ser específico ao destacar comportamentos de ensino, e usar formatos apropriados com a finalidade de conduzir observações na sala de aula. Nas palavras dos próprios participantes,

- O ato de dar *feedback* a outra pessoa exige cuidado, tato e responsabilidade profissional em relação à outra pessoa.
- Aprendi a importância de seguir com uma discussão a respeito do *walk-through*, especialmente com novos professores, ou professores que lhe preocupam.
- Aprendi que eu devo me concentrar nos pontos fortes do professor e ter cuidado de como se aborda as áreas nas quais o professor poderá precisar de mais desenvolvimento profissional.
- Aprendi que, a fim que o professor realmente receba e aja com base em *feedback* dado, a maneira pela qual você dá aquele *feedback* é realmente muito importante. O *feedback* deve incluir declarações positivas, bem como declarações observacionais que mostrem que houve muito pensamento e reflexão.
- Ele (o *feedback*) deve ser baseado em ações observáveis; tendências pessoais minimizadas. Profissionalismo tanto no processo como

no cumprimento (*follow through*), focar práticas instrucionais do professor; e, ao oferecer sugestões, apoiá-las com evidências. Tratar de indicar os pontos fortes testemunhados e quanto frequentemente as forças podem fornecer andaimes para as fraquezas,

- Aprendi que ser específico quanto àquilo que foi observado é crítico, e ao dar a mensagem, é uma boa idéia fazê-lo em pessoa. O professor vê a sua preocupação pela sala de aula dele e fica mais disposto a vir falar com você.
- Aprendi que é importante usar o formato de observação apropriado. Também aprendi que, ao fornecer *feedback* você deve ser tão específico quanto possível. O *feedback*, deve ser breve, mas informativo.

### Recomendações para líderes instrucionais

Várias recomendações para líderes instrucionais emergiram dos dados. Essas recomendações de fornecer *feedback* construtivo por escrito aos professores podem ser úteis para aqueles que estão em cargos de liderança instrucional e de supervisão, tanto em nível de escritório distrital como em nível de campus. Essas recomendações eram relacionadas principalmente à necessidade de criar um sistema, de modo que todos os professores se beneficiem de *feedback* construtivo. Como indicou um participante, os líderes instrucionais necessitam “estabelecer um sistema para criar uma maneira de ter *feedback* construtivo para todos os professores. Talvez encaminhamentos de aprendizado ou marcação de observações na sala de aula, com a intenção de fornecer *feedback* construtivo que seria desenhado para *feedback* positivo e crescimento pessoal”.

Outros recomendam que os líderes construcionais conduzam observações na sala de aula frequentemente. Como afirmou um participante: “observe os professores frequentemente, de modo que os diferentes aspectos do estilo instrucional dos professores e a maneira pela qual dão a instrução possam ser observados. Pense muito sobre como compor o *feedback* de maneira que seja construtiva, mas não destrutiva, ao professor”.

Outra recomendação importante dizia respeito à necessidade de fornecer suporte contínuo aos professores. Como observou um participante, “fornecer aos professores informações específicas sobre a observação e oferecer ajuda”. Outro observou, “Ao gerar e dar *feedback*, deve ser baseado em ações observáveis; tendências pessoais minimizadas; profissionalismo tanto no processo como no cumprimento (*follow through*); enfoque em práticas instrucionais dos professores; e, ao oferecer sugestões, apoiá-los com evidências”.

Outras recomendações enfatizaram a necessidade de vincular o *feedback* ao desenvolvimento profissional

dos professores. Como transmitiu um participante, “*Feedback* construtivo deve ser oferecido lembrando-se do desenvolvimento profissional dos professores. Deve ser cuidadosamente formado, de maneira bem pensada, e deve incluir um compromisso da pessoa que faz a observação de continuar até o final para o benefício dos professores e das crianças”. Como observaram outros participantes, os líderes instrucionais devem “apoiar as sugestões com coisas/treinamento concretos”, e, ainda, “dar tempo para discussão e ajuda, se necessário. Oferecer apoio continuado aos professores afáveis do desenvolvimento de pessoal ou pedir ao professor que sirva como mentor aos outros”.

Finalmente, outras recomendações reforçaram a necessidade de dar tempo para visitas frequentes, a fim de observar professores na sala de aula e ser altamente visível. Os líderes instrucionais devem, segundo um participante, “tomar um tempo para fornecer *feedback* claro e específico aos professores, fazendo observações sobre aspectos positivos e preocupações específicas. “Outros participantes sugeriram “visitar as salas de aula mais frequentemente”, e “tornar-se muito visível no campus, observar e conversar com os professores, numa tentativa de saber o que está acontecendo no campus”.

### DISCUSSÃO

Dado o presente contexto de expectativas elevadas de equidade e excelência nas escolas, a necessidade de focar a atenção de como valorizar o ensino e aprendizado de modo que praticamente todo estudante seja bem sucedido, tornou-se prioridade máxima. Como resultado, o pessoal de escolas, tanto no distrito escolar como em nível de campus, está buscando estratégias efetivas que possam levar à melhoria do ensino e do aprendizado. Assim, algumas escolas estão abraçando a crença de que todas as crianças, não importa quais as suas diferenças raciais e de *status* socioeconômico, têm a capacidade de aprender e alcançar sucesso em níveis acadêmicos relativamente elevados” (SKRLA et al., 2000, p. 20). Além disso, essas escolas já se deram conta de que mudar o ensino e aprendizado na sala de aula deveria ser o enfoque principal para valorizar as realizações dos estudantes (SKRLA et al., 2000).

A mudança da instrução na sala de aula para afetar o sucesso acadêmico dos estudantes requer que os professores se beneficiem de *feedback* construtivo, entre outros esforços. Pesquisas anteriores destacam a importância do *feedback* escrito como um veículo promissor para valorizar a instrução (GARZA, 2001; HOY e HOY, 2003; LOVANDO, 2003; SANTEUSANIO, 1998). Contudo, indagações adicionais podem iluminar os aspectos técnicos e a preparação necessária para dar *feedback* construtivo por escrito (GARZA, 2001;

SULLIVAN e GLANZ, 2000). Por isso, essa pesquisa-ação enfocou a maneira pela qual candidatos a líderes instrucionais podem preparar-se para dar *feedback* construtivo por escrito para professores.

Este estudo ainda enfatiza o fato de que a preparação de líderes instrucionais para dar *feedback* necessita incluir um forte fundamento de conhecimentos relacionados à instrução de qualidade, formatos de observação na sala de aula e habilidade de escrever o roteiro e usar terminologia profissional apropriada. Isso confirma a afirmativa de que “conhecimento, habilidades e atitudes, associadas com o processo de ensino e aprendizado, são essenciais para trabalhar com professores” (OVANDO, 1994, p. 152). Semelhantemente, a necessidade de ficar familiarizado com formatos de observação para coletar dados baseados na sala de aula é congruente com a conclusão de Kraajewski (1993, p. 106), de que “observar é ao mesmo tempo uma ciência e uma arte, e de que há várias tecnologias disponíveis para coletar dados”. Portanto, líderes instrucionais precisam desenvolver um repertório tanto de ferramentas de observação quantitativas como qualitativas, de modo que possa selecionar aquela que é mais adequada à finalidade de observação na sala de aula, e ao contexto da escola. Como afirma Borich (1999, p. 20), “escolher determinada lente para visualizar, uma questão específica para estudo, ajuda a gerir a enorme quantidade de informações disponíveis durante uma observação na sala de aula”.

Os achados também sugerem que os professores valorizam *feedback* escrito, claro e específico, que tenha o potencial de fomentar oportunidades de diálogo profissional com base em dados fáticos da sala de aula, que os professores estão abertos para discutir, tanto as forças como as fraquezas no seu ensino e sentem-se valorizados quando têm reconhecido seu ensino de qualidade. Isso confirma conclusões de pesquisas anteriores de que “os professores vêem as oportunidades de diálogo profissional entre o professor e o supervisor como outro benefício. Além disso, os professores percebem que tal diálogo é focado no aluno e pode levar à valorização do ensino” (OVANDO, 2001, p. 225). A necessidade de diálogo profissional pode também ser estendida a outros líderes escolares, que precisam “envolver-se em um processo continuado de prática refletiva, que envolve todos os educadores em um diálogo profissional que objetiva a qualidade instrucional” (OVANDO, 1994, p. 154).

Fica aparente nos achados deste estudo, que *feedback* construtivo por escrito fornecido por candidatos a líderes instrucionais pode servir como guia para o desenvolvimento profissional do professor, que objetiva a melhora global da escola (GORDON, 2003). Isso é congruente com a afirmativa de que o *feedback* eficaz pode levar a esforços específicos de desenvolvimento profissional para

valorizar o desempenho (SANTEUSANIO, 1998). Assim, usar *feedback* construtivo, para guiar o crescimento dos professores poderia fomentar o desenvolvimento profissional que vise o que os professores realmente fazem nas suas salas de aula (SPARKS e HIRCH, 2000). Além disso, o *feedback* construtivo tem o potencial de direcionar ações de continuação que podem resultar em valorização do ensino e do aprendizado. O *follow-on* (continuação) foi definido como suporte e recursos contínuos dados a professores quando tentam incorporar mudanças e sugestões na sua instrução na sala de aula. Nesse contexto, o *follow on* é visto como diferente do *follow up*, que geralmente se limita à verificação das atividades concluídas. Por outro lado, *follow on* refere-se a trabalhar com professores de maneira sustentada, de modo que “objetivos e atividades mutuamente acordados para o crescimento” (HARRIS e OVANDO, 1992, p. 15) sejam verdadeiramente realizados e, subsequentemente documentados como evidência da melhoria. Além disso, a meta principal do *follow on* é a de “assegurar a continuação do trabalho com professores enquanto perseguem a continuação do desenvolvimento profissional” (OVANDO, 1995, p. 4). Assim os líderes instrucionais devem ter como objetivo reduzir as ações de *follow up* e aumentar as de *follow on*. Isso pode ser alcançado, segundo as recomendações dos participantes, ao estabelecer um cronograma para visitas frequentes, a fim de observar professores na sala de aula e ser altamente visível. Isso apóia as lições relatadas por um novo administrador escolar que realizou visitas à sala de aula pelo menos uma vez por semana e lembra aos diretores de escola que: “os professores muitas vezes se queixam de que os administradores não se lembram de como é ser professor. Visitas frequentes à sala de aula ajudam a refrescar a memória e construir relacionamentos com os professores. Sendo visível, pode-se fomentar um relacionamento confortável com o pessoal que trabalha para nós, e com o corpo discente” (LEE, 2003, p. 88).

Profissionalismo de parte do líder instrucional quando ele/ela dá *feedback* construtivo por escrito é uma lição importante a ser lembrada por candidatos a líderes instrucionais. Além disso, os líderes da escola devem estar cômicos das expectativas dos professores para *follow on* e especificidade do *feedback*, bem como a necessidade de focar suas próprias forças e as áreas de desenvolvimento. Também é importante salientar o uso de ferramentas apropriadas de observação na sala de aula. Isso apóia a noção de que para eficácia do *feedback* construtivo precisa ser “relevante, fático, imediato, confidencial, personalizado, útil e encorajador” (OVANDO, 2003, p. 12). “O *feedback* deve ser honesto, se desejar que afete a prática instrucional dos professores”. Como observa Ribas (2001, p. 97), “a pesquisa indica que refletir sobre



o nosso ensino e *feedback* honesto dos pares são dois dos meios mais efetivos de melhorar o desempenho dos professores”.

O fornecimento de *feedback* construtivo eficaz aos professores requer a criação de um sistema que inclua não apenas o campus, mas também o distrito. Um processo sistêmico de *feedback* poderá promover todos os esforços dos líderes instrucionais para deixar um tempo, de propósito, para visitar salas de aula. Além disso, o diálogo com professores, que enfoca um *feedback* escrito, pode então passar além de *walk through* para uma observação mais efetiva baseada em focos mutuamente acordados, em que melhores insights podem ser fornecidos e atividades de apoio planejadas. Isso reforça a noção de que um processo sistêmico de *feedback* pode levar ao ensino e aprendizado mais valorizado, enfocando tanto o desempenho instrucional dos professores como aquilo que é alcançado pelos estudantes, baseando-se em fontes de dados adicionais e múltiplos (OVANDO, 2003) Segundo Peterson (2006, p.212), “o uso de fontes múltiplas pode ser individualizado para desempenhos específicos reais, podem coadunar-se com as circunstâncias de cada professor e empregar diferentes fontes de dados para diferentes professores, conforme a disponibilidade e adequação”. O enfoque do *feedback*, então, poderia ser claramente determinado, dependendo do fato de destinar-se ao professor ou ao aluno. Por exemplo, se o *feedback* for dirigido para a valorização do ensino poderia focar a adequação objetiva da lição, a relevância do conteúdo, ou as estratégias instrucionais usadas durante o processo de ensino e aprendizado. Por outro lado, se o *feedback* objetivar melhorar o aprendizado do estudante, poderia focar o fato dos alunos realmente terem alcançado os objetivos, o nível de domínio de determinado conteúdo específico e as ferramentas e técnicas de estudo que usariam para melhorar o seu próprio aprendizado (OVANDO, 2003). Ao coletar sistematicamente e analisar dados baseados na sala de aula e fornecer *feedback* escrito construtivo para professores e alunos, líderes instrucionais e professores podem planejar, implementar e avaliar colaborativamente atividades instrucionais de desenvolvimento, para alcançar instrução mais eficaz. Se o estudo sugerir que *feedback* escrito oferecido aos professores tem um potencial de reconhecer práticas de ensino efetivas e iluminar áreas de desenvolvimento profissional, estudos adicionais são necessários para confirmar os verdadeiros efeitos do *feedback* dado por líderes instrucionais à instrução dos professores na sala de aula e ao aprendizado dos estudantes.

Conquanto o *feedback* construtivo de candidatos a líderes instrucionais seja visto como uma ferramenta potencial para ajudar professores, e as respostas dos professores refletem um tom positivo é importante

reconhecer uma limitação do estudo, quando à posição dos participantes. Os candidatos a líderes instrucionais não eram os supervisores diretos dos professores. Portanto, não se esperava que os professores respondessem formalmente. Na prática profissional propriamente dita, questões de autoridade podem influenciar as reações dos professores e podem levar a um desfecho diferente.

Finalmente, pode ser afirmado que a experiência aqui relatada (coleta de dados através de observações *walk-through*, escrever mensagens de *feedback* e fornecer a mensagem aos professores com a ajuda dos instrutores), é uma experiência de aprendizado prático, baseada no campo e promissora, com um potencial de construir a capacidade de liderança instrucional de candidatos a líderes escolares. Futuros líderes escolares desempenharão deveres tanto de supervisão como de avaliação; portanto, devem construir sua capacidade e habilidades de dar *feedback*. Conforme explica Ribas (2001), “tanto para avaliadores iniciantes como experimentados, é útil que trabalhem com colegas dos quais podem receber *feedback* sobre minutas de relatórios (*writups*) de observação ou de relatórios de avaliação final” (p. 72). Portanto, é imperativo que os programas de preparação de líderes instrucionais busquem novas experiências de aprendizado inovadoras baseadas no campo para equipar candidatos a líderes instrucionais com o conhecimento, habilidades e disposições necessários para oferecer *feedback* construtivo a professores, quando se esforçam para melhorar o ensino e o aprendizado para todos os estudantes.

## REFERÊNCIAS

- BEACH, D.M.; REINHARTZ, J. **Supervisory leadership: Focus on instruction.** Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 2000.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, B. **Qualitative research for education: An introduction to theory and methods.** Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 1992.
- BORICH, G.D. **Observation skills for effective teaching.** Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, 1999.
- CALHOUN, E. **How to use action research in the self-renewing school.** Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.
- CROWL, T.K.; KAMINISKY, S.; PODELL, D.M. **Educational psychology.** Madison, Wisconsin: Brown & Benchmark, 1997.
- FREIBERG, H.J.; WAXMAN, H.C. Alternative feedback approaches for improving student teachers' classroom instruction. **Journal of Teacher Education**, p. 8-12, 1988.
- GARZA, R. **Functional feedback: A cognitive approach to mentoring.** Dissertation. The University of Texas at Austin, Austin, Texas, 2001.
- GAY, L.R.; AIRASIAN, P. **Educational research: Competencies for analysis and application.** Columbus, Ohio: Merrill, 2000.

- GLANZ, J. **Action research: An educational leader's guide to school improvement**. 2. ed. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon, 1998.
- GLICKMAN, C. D.; GORDON, S. P.; ROSS-GORDON, J. M. **The basic guide to supervision and instructional leadership**. Boston, Massachusetts: Pearson Education, 2005.
- GORDON, S. **Professional development for school improvement: Empowering learning communities**. Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon, 2003.
- HARRIS, B. M.; OVANDO, M. N. Collaborative supervision and the developmental evaluation of teaching. **Journal of School Administrators Association of New York State**, v. 23, n. 1, p. 12-18, 1992.
- HOY, A. W.; HOY, W. K. **Instructional leadership: A learning-centered guide**. Boston, MA: Allyn & Bacon, 2003.
- HOY, W. K., SWEETLAND, S. A.; SMITH, P. A. Toward and Organizational Model of Achievement in High Schools: The Significance of Collective Efficacy. **Educational Administration Quarterly**, v. 39, n. 1, p. 45-76, 2002.
- KOCHAN, F. K.; TRIMBLE, S. B.; From mentoring to co-mentoring: Establishing Collaborative Relationships. **Theory Into Practice**, v. 39, n. 1, p. 20-26, 2000.
- KRAJEWSKI, R. J. The observation cycle: A methodology for coaching and problem solving. In: ANDERSON, R. H.; SNYDER, K. J. (Ed.). **Clinical Supervision: Coaching for higher performance**. Lancaster, Pennsylvania: Technomic, 1993. p. 99-111.
- LEE, J. Lessons for a new administrator. **Educational leadership**, v. 61, n. 3, p. 88-89, 2003.
- MCEWAN, E. K. **Seven ateps to effective instructional leadership**. 2. ed. Thousand Oaks, California: Corwin, 2003.
- NOLAN, J.; HOOVER, L. A. **Teacher supervision an evaluation: Theory into practice**. Hoboken, New Jersey: Wiley, 2004.
- OVANDO, M. N. Constructive feedback: A key to successful teaching and learning. **International Journal of Educational Management**, v. 8, n. 6, p. 19-22, 1994.
- OVANDO, M. N. Enhancing teaching and learning through collaborative supervision. **People in Education**, v. 3, n. 2, p. 145-155, 1995.
- OVANDO, M. N. Teachers's perceptions of a learner-centered teacher evaluation system. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 15, n. 3, p. 213-231, 2001.
- OVANDO, M. N. **Constructive feedback to enhance teaching and learning**. Paper presented at the Annual Conference of the Association of Supervision and Curriculum Development, San Francisco, California, March 10, 2003.
- PAJAK, E. **Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction**. Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon, 2000.
- PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park, California: Sage, 1990.
- PETERSON, K. D. Using multiple data sources in teacher evaluation systems. In: STRONGE, J. H. (Ed.). **Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice**. Thousand Oaks, California: Corwin, 2006.
- RIBAS, W. B. **Teacher evaluation that works!** Westwood, Massachusetts: Ribas, 2001.
- SAGOR, R. **Guiding school improvement with action research**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.
- SANTEUSANIO, R. Improving Performance with 360-Degree Feedback. **Educational Leadership**, p. 30-32, Feb. 1998.
- SCHUTZ, P. A.; WEINSTEIN, C. E. Using test feedback to facilitate the learning process. **Innovation Abstracts**, Austin, Texas: National Institute of Staff and Organizational Development, v. 12, n. 22, p. 1-2, 1990.
- SERGIOVANNI, T. J. **The principalship: A reflective practice perspective**. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 2001.
- SERGIOVANNI, T. J.; STARRAT, R. J. **Supervision: A re-definition**. New York, New York: McGraw-Hill, 2002.
- SHINKFIELD, A. J. Principal and peer evaluation of teachers for Professional Development. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, v. 8, p. 251-266, 1994.
- SKRLA, L.; SHEURICH, J. J.; JOHNSON, J. F. **Equity-driven achievement-focused school districts: A report on system school success in four Texas school districts serving diverse student populations**. Austin, Texas: The Charles A. Dana Center, The University of Texas at Austin, 2002.
- SPARKS, D.; HIRCH, S. **Strengthening professional development: A national study**. Education Week, May, 2000.
- STATE BOARD for Educator Certification. **Creating a professional pathway for the Texas principalship**. Austin, Texas: State Board for Educator Certification, 1999.
- STRONGE, J. H. (Ed.). **Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice**. Thousand Oaks, California: Corwin, 1997.
- STRONGE, J. H. **Evaluating teaching: A guide to current thinking and practice**. 2. ed. Thousand Oaks, California: Corwin, 2006.
- SULLIVAN, S.; GLANZ, J. **Supervision that improves teaching**. Thousand Oaks, California: Corwin, 2000.
- SULLIVAN, S.; GLANZ, J. **Supervision that improves teaching: Strategies and techniques**. 2. ed. Thousand Oaks, California: Corwin, 2005.
- TEXAS EDUCATION AGENCY (TEA). **Manual for the professional and development system**. Austin, Texas, 1997.
- TEXAS PRINCIPALS LEADERSHIP Initiative. **School administrators skills assessment**. Austin, Texas, 1999.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION Office of Innovation and Improvement. **Innovative pathways to school leadership**. Washington, District of Columbia, 2004.
- WOLCOTT, H. F. **Writing up qualitative research**. Thousand Oaks, California: Sage, 2001.
- YOUNGS, P.; KING, M. B. Principal leadership for professional development to build school capacity. **Educational Administration Quarterly**, v. 38, n. 5, p. 643-679, 2002.